



Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**AGRESIVIDAD Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
INTERPERSONALES EN ALUMNADO DE CULTURA
OCCIDENTAL Y ALUMNADO DE CULTURA AMAZIGH**

TESIS DOCTORAL

Presentada por Rafael Garrido Cerón

Dirigida por la Dra. M^a Victoria Trianes Torres

y el Dr. Francisco Javier Fernández Baena

MÁLAGA 2015

AUTOR: Rafael Garrido Cerón

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

DEDICADA A:

Carmen y mis padres, Rafael y María

D^a. María Victoria Trianes Torres, Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y D. Francisco Javier Fernández Baena, Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,

CERTIFICAN

Que la Tesis Doctoral titulada “Agresividad y resolución de problemas interpersonales en alumnado de cultura occidental y alumnado de cultura amazigh” presentada por D. Rafael de Fátima Garrido Cerón ha sido realizada bajo nuestra dirección en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Málaga) y reúne los requisitos estipulados por la legislación vigente para optar al grado de Doctor. Por ello, autorizamos su presentación para la defensa pública.

Málaga, 16 de Junio de 2015

Fdo.: María Victoria Trianes Torres

Fdo.: Francisco Javier Fernández Baena

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias

...

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguardar a que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te brindó tan hermoso viaje.

Cavafis (1911), Ítaca.

AGRADECIMIENTOS

Hace cinco años empecé a elaborar esta tesis que ahora presento. Han sido cinco años de formación y duro trabajo que no he recorrido solo. Llegado ahora al final del camino, es el momento de recordar y agradecer a todas esas personas que, de una u otra forma, me han acompañado y han hecho que este viaje se convierta en una etapa apasionante de mi vida.

Quiero comenzar expresando mi agradecimiento y afecto a mi director de tesis, Javier Fernández Baena, director además de compañero de fatigas y amigo. Es complicado expresar en unas líneas toda la ayuda que Javier me ha brindado. Cinco años de constante orientación, apoyo, ánimos cuando llegaban las dudas, de atención en horas y momentos intempestivos, siempre con una palabra de ánimo y con una visión práctica y sosegada de la situación problemática que se presentaba.

Igualmente, quisiera expresar mi agradecimiento y afecto a mi directora de tesis María Victoria Trianes. En primer lugar por aceptar dirigir mi tesis, a pesar de saber que mi situación, dado que mi destino laboral, Melilla, no deparaba la mejor de las situaciones para iniciar esta tarea. En segundo lugar por transmitirme el valor del trabajo y la humildad para afrontar un reto como la presente investigación. Finalmente, por compartir conmigo su amor por África y sus pueblos, sus paisajes y costumbres lo que terminó siendo el germen de esta tesis.

Quisiera expresar igualmente mi agradecimiento a Rafael Alarcón Postigo, profesor del área de metodología de la Facultad de Psicología de Málaga, por su orientación en cuestiones metodológicas de esta tesis.

Quisiera además agradecer la ayuda y orientación de los inspectores educativos Pedro José Oliva Jiménez y José Miguel Del Rio Palomino a la hora de seleccionar los centros educativos donde realizar esta investigación así como su decisiva intervención para finalmente poder llevar a cabo la investigación en estos centros.

No puedo olvidar la colaboración desinteresada de la dirección y el profesorado de los centros educativos que han formado parte de esta investigación: CEIP León Solá, CEIP Reyes Católicos, CEIP Enrique Soler, CEIP Jábega y Colegio Espíritu Santo. Agradecer además la participación de los alumnos y alumnas así como la colaboración de las familias del alumnado sin los cuales no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

Finalmente, dedico mi más profundo agradecimiento y cariño a mi madre y a mi padre, María y Rafael, por su constante apoyo y ánimo ante este difícil y sacrificado reto.

Antes de acabar, dedico el último párrafo, sin duda el más importante, a mi pareja, Carmen. Sin su amor, paciencia y apoyo, sin sus constantes ánimos desde que, hace ya diez años, empecé con los cursos de doctorado y desde que, cinco años más tarde, decidí embarcarme en esta aventura, difícilmente hubiese llegado a buen puerto. Han sido años de esfuerzos y sacrificios, muchos sacrificios, compartidos y es ahora, cuando todo ha acabado, cuando una vez más le digo GRACIAS.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 10 |
| PARTE TEÓRICA | |
| 1. UNA APROXIMACIÓN A LA CULTURA BEREBER O AMAZIGH..... | 15 |
| 1.1. Introducción..... | 17 |
| 1.2. El pueblo amazigh o bereber. Distribución geográfica y procedencia histórica..... | 18 |
| 1.2.1. Distribución geográfica del pueblo amazigh..... | 18 |
| 1.2.2. Historia del pueblo amazigh..... | 19 |
| 1.3. La lengua del pueblo amazigh. El bereber..... | 21 |
| 1.3.1. Orígenes y variedades de la lengua bereber. El tarifit del Rif..... | 21 |
| 1.3.2. La escritura de la lengua bereber: El tfinagh..... | 23 |
| 1.4. Estilo de vida y familia amazigh..... | 23 |
| 1.4.1. Las diferencias de género en el pueblo amazigh..... | 23 |
| 1.4.2. La familia amazigh..... | 25 |
| A) La familia musulmana..... | 25 |
| B) La familia y el matrimonio bereber..... | 26 |
| 1.5. Religión y pueblo amazigh. El islam entre los imazighen..... | 28 |
| 1.5.1. El islam..... | 28 |
| 1.5.2. El islam en el pueblo amazigh. El moratibismo..... | 31 |
| 1.6. El pueblo bereber de Melilla. Distritos de mayoría amazigh..... | 33 |
| 2. AGRESIVIDAD..... | 37 |
| 2.1. Introducción..... | 39 |
| 2.2. Concepto de agresividad..... | 40 |
| 2.2.1. Modelos que consideran la agresividad una función adaptativa.... | 40 |
| 2.2.2. Modelos que no consideran la agresividad una función adaptativa..... | 41 |
| 2.3. Definición de agresividad – agresión..... | 44 |
| 2.4. Factores y contextos que provocan la agresividad..... | 46 |
| 2.4.1. Factores que influyen en la agresividad..... | 46 |
| 2.4.2. Contextos que influyen en la agresividad..... | 54 |
| 2.5. Consecuencias de la conducta agresiva para el agresor..... | 59 |
| 2.6. Evaluación de la agresividad..... | 61 |
| 2.6.1. Cuestionarios de autoinforme..... | 62 |
| 2.6.2. Técnicas observacionales..... | 63 |
| 2.6.3. Entrevistas..... | 64 |
| 2.6.4. Evaluación de iguales..... | 65 |
| 3. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES..... | 67 |
| 3.1. Introducción..... | 69 |
| 3.2. Concepto de resolución de problemas interpersonales..... | 70 |
| 3.2.1. Modelo Goldfried y D'Zurilla..... | 70 |
| 3.2.2. Modelo Spivak y Shure | 71 |
| 3.2.3. Modelo Rubin y Krasnor..... | 72 |
| 3.2.4. Modelo de Dodge..... | 73 |
| 3.3. Definición de resolución de problemas interpersonales..... | 74 |
| 3.4. Tipos de resolución de problemas interpersonales. Categorías..... | 76 |

| | |
|--|----|
| 3.5. Variables asociadas con la resolución de problemas interpersonales..... | 78 |
| 3.5.1. Resultados asociados a variables personales: psicopatologías y trastornos clínicos..... | 78 |
| 3.5.2. Resultados asociados a variables contextuales: rendimiento académico..... | 81 |
| 3.5.3. Resultados asociados a otras variables: cultura, sexo, edad y SES..... | 81 |
| 3.6. Evaluación de la resolución de problemas interpersonales..... | 85 |

PARTE EMPÍRICA

| | |
|--|------------|
| 4. ESTUDIO EMPÍRICO..... | 91 |
| 4.1. Introducción..... | 93 |
| 4.2. Objetivos..... | 94 |
| 4.3. Método..... | 96 |
| 4.3.1. Participantes..... | 96 |
| 4.3.2. Instrumentos..... | 99 |
| A) Agresividad autoinformada..... | 100 |
| B) Agresividad. Evaluación de iguales..... | 101 |
| C) Resolución de Problemas Interpersonales..... | 102 |
| D) Impulsividad. | 104 |
| E) Violencia escolar..... | 105 |
| F) Rendimiento académico..... | 106 |
| G) Indicadores de estatus socioeconómico (SES)..... | 107 |
| 4.3.3. Procedimiento..... | 110 |
| 4.3.4. Diseño..... | 113 |
| 4.3.5. Análisis de datos..... | 114 |
| A) Análisis de descriptivos..... | 115 |
| B) Análisis de la varianza factorial..... | 115 |
| C) Análisis de regresión logística multivariante..... | 116 |
| 4.4. Resultados..... | 116 |
| 4.4.1. Análisis descriptivos..... | 116 |
| 4.4.2. Análisis de varianza factorial..... | 126 |
| 4.4.3. Análisis de regresión logística multivariante..... | 141 |
| 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 143 |
| 6. REFERENCIAS..... | 165 |
| 7. ANEXOS..... | 193 |
| Anexo 1. Agresividad. Aggression Questionnaire -AQ- (Buss y Perry, 1992)..... | 195 |
| Anexo 2. Evaluación de iguales. Prueba sociométrica ad hoc de evaluación de la agresividad por iguales..... | 197 |
| Anexo 3. Resolución de Problemas Interpersonales. Cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos..... | 198 |
| Anexo 4. Impulsividad. Teacher Report Form -TRF- (Formulario de Informe del Maestro Achenbach y Rescorla, 2001)..... | 200 |
| Anexo 5. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana -CUVECO- (Fernández-Baena et al., 2011)..... | 201 |

PRESENTACIÓN

En la presente tesis se analiza la relación que guardan entre sí variables como: agresividad y la resolución de problemas interpersonales, con variables culturales (cultura amazigh, cultura occidental), personales (sexo) y socioeconómicas (estatus socioeconómico), y con impulsividad en una muestra de estudiantes de cultura occidental y estudiantes de cultura amazigh escolarizados en tercer ciclo de Educación Primaria.

La tesis que a continuación se desarrolla se estructura en torno a dos grandes bloques:

-Parte Teórica: Se empieza realizando una aproximación a la cultura bereber o amazigh del Rif marroquí, aproximación necesaria al ser esta cultura una gran desconocida y pertenecer a ella la mitad de la muestra empleada en esta investigación. A continuación, en los siguientes capítulos se justifican y analizan las principales variables psicológicas empleadas en este estudio: agresividad y la resolución de problemas interpersonales. La justificación y análisis consiste en estudiar los conceptos y definiciones que más impacto han tenido, haciendo especial énfasis en los resultados de investigaciones que han estudiado las mismas o parecidas variables. Se incluye un apartado sobre instrumentos para evaluarlas. Esta parte teórica consta de tres capítulos: un primer capítulo dedicado a la cultura amazigh o bereber, un segundo capítulo dedicado a la agresividad y un tercer y último capítulo dedicado a la resolución de problemas interpersonales.

-Parte Empírica: Esta segunda parte de la investigación consta de dos capítulos, quinto y cuarto de la tesis. En el primero de ellos, *Estudio Empírico*, se describen los objetivos del estudio, el método y los resultados de la investigación. En el segundo de los capítulos, *Discusión y conclusiones*, se discuten los resultados en relación a los objetivos específicos del estudio.

A continuación se describe someramente el contenido de cada uno de los capítulos que componen esta tesis.

El primer capítulo analiza las características principales de la cultura amazigh, cuestión esencial toda vez que esta cultura es una gran desconocida en el mundo occidental. El capítulo comienza analizando la procedencia histórica y geográfica de este pueblo para, a continuación, centrarse en uno de los aspectos más destacados de la cultura amazigh, su lengua. El capítulo continúa con una aproximación a las características de la familia amazigh y al análisis de las diferencias de género en esta cultura. Los últimos aspectos tratados en este primer capítulo son la religiosidad de este pueblo y la situación del mismo en la sociedad melillense.

El segundo capítulo está dedicado a la agresividad. El capítulo comienza analizando los diferentes conceptos y definiciones que existen sobre agresividad. A continuación, se analizan los factores y contextos que provocan la agresividad así como las consecuencias que la conducta agresiva tiene para el agresor. El capítulo termina profundizando en las diferentes pruebas que evalúan la agresividad.

En el tercer capítulo de esta tesis se analiza la resolución de problemas interpersonales. El capítulo comienza con un análisis de los diferentes conceptos y definiciones que han surgido de esta variable. A continuación, en el capítulo se analizan los resultados que relacionan resolución de problemas interpersonales con variables personales, contextuales y a otras variables como cultura, sexo y edad. El capítulo acaba analizando los principales instrumentos que evalúan la resolución de problemas interpersonales.

El cuarto capítulo de esta tesis supone el inicio de la *Parte Empírica*. En este capítulo se analizan los objetivos planteados, se expone el método y el procedimiento utilizado y, finalmente, se exponen los resultados hallados en esta investigación.

En el capítulo quinto de esta tesis se exponen la discusión y conclusiones de esta tesis. En este capítulo se reflexionan sobre los resultados, se exponen las limitaciones de este estudio, y se plantean futuras líneas de investigación.

En el sexto capítulo de esta tesis se recogen las referencias bibliográficas que han fundamentado esta investigación.

El último capítulo de esta tesis, el séptimo, se recogen los anexos en los que se presentan los instrumentos de evaluación utilizados.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

UNA APROXIMACIÓN A LA CULTURA BEREBER O AMAZIGH

1.1. INTRODUCCIÓN

Al abordar el estudio de diferentes variables en alumnado de cultura occidental y cultura amazigh-rifeña es importante realizar una aproximación a las características fundamentales de esta última cultura, toda vez que es una cultura minoritaria, poco conocida y escasamente estudiada.

El término amazigh es un término que en lengua amazigh o bereber significa “hombres libres” y es el término con el que este grupo étnico se autodenomina (Alonso, 1997). Desde occidente se ha denominado a los imazighen, plural de amazigh y utilizado para referirse al pueblo que comparte la cultura amazigh, bereberes. El término bereber es en origen una denominación despectiva que procede de la dada por los griegos en la antigüedad clásica a los que no conocían su lengua, *barbaros*. Más tarde fue usada por los romanos para identificar a los habitantes del norte de África que no hablaban latín, *barnaicus*, de cuyo término también procede la denominación de berberisco. Por último, fue utilizada por los árabes, *Al Barbar*, para referirse a las habitantes del norte de África (Moustaoui, 2003).

En definitiva, cuando hablamos de bereber, de amazigh o de los imazighen hablamos de un mismo pueblo y de una cultura singular y viva que impregna costumbres, lengua y tradiciones de una parte significativa de la población de Melilla, ciudad española enclavada en el norte de África, en el corazón de la cordillera del Rif, a orillas del mar Mediterráneo y de la cual procede una parte significativa de la muestra del presente estudio.

En este primer capítulo se realiza un breve recorrido por la cultura de los bereberes o amazighen. Se intenta una aproximación a una cultura que, aunque cercana a nuestra cultura, es poco conocida y no está exenta de mitos y falsas creencias. En el capítulo se estudiarán las raíces históricas y geográficas del pueblo amazigh. Se profundizará en tres elementos claves en la cultura amazigh, su lengua, el bereber o tamazigh, su estilo de vida y características de la familia, así como la influencia de la religión y las particularidades de esta en el pueblo bereber (moratibismo). Estas características culturales diferentes pueden presentar resultados diferentes en cuanto a la consideración de la agresividad, la resolución de problemas y el rendimiento académico. Precisamente por su desconocimiento la presente investigación quiere destacar sus semejanzas y diferencias con nuestra cultura en variables relacionadas con las relaciones interpersonales.

1.2. EL PUEBLO AMAZIGH O BEREBER. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y PROCEDENCIA HISTÓRICA

La cultura del pueblo amazigh no se entiende sin conocer sus raíces históricas y su procedencia y distribución geográfica.

1.2.1. Distribución geográfica del pueblo amazigh

La cultura amazigh o bereber es una cultura milenaria autóctona del norte de África y que aún encontramos en esta zona del continente. El pueblo amazigh está presente en diferentes estados, ubicándose históricamente en países como Argelia (Aurés, Kabilia, Mzab, Hoggar), Túnez (isla de Yerba, Matmata, Krumirie), Libia (Tibesti o en el djebel Nefusa), Egipto (Siwa), Malí y Níger (noroeste), Mauritania (alrededores de Nouakchott), Chad (espacio fronterizo con Libia y Níger) y Marruecos (Alonso, 1997).

La mayoría de las comunidades imazighen ocupan en Marruecos regiones montañosas de muy difícil acceso (principalmente montañas marroquíes del Atlas central, el Rif y el valle del Sous), pobres y con escasa densidad humana, que les han servido de refugio por su inaccesibilidad y duras condiciones climáticas desde hace miles de años y que han moldeado su estilo de vida (Alonso, 1997).

La procedencia de los imazighen melillenses es principalmente rifeña, concretamente de las estribaciones de la cordillera del Rif situadas en la provincia marroquí de Nador.

1.2.2. Historia del pueblo amazigh

Afirma Camps (1995) que el norte de África es la cuna de los imazighen estando poblada la zona desde hace 3000 años por amazighófonos y desde hace 1400 años poblada además por amazigh-arabófonos.

Alonso (1997) profundiza en la extensión de los amazighs en el norte de África. Así, tras el Holoceno Antiguo, entre el año 8000 y 5000 a.C., la región norteafricana vuelve a tener un clima suave lo que es aprovechado por grupos humanos étnicamente no bien definidos, los denominados Aterienses (Atériens), para recorrerlo dado su carácter semisedentario. Aproximadamente en el 5000 a.C., se produce en la zona el llamado “Gran Húmedo”, episodio climático que convierte el norte de África en una inmensa estepa, período en el que los pobladores se adaptan al nuevo entorno convirtiéndose en cazadores- recolectores y pescadores. Es en este período (4500 a 2500 a.C.) cuando se generaliza en el actual Sahara la domesticación de los animales y la aparición de las sociedades de pastores.

A este período húmedo le sucede un período árido, el “Árido Postneolítico”, que abarca del 2500 al 1000 a.C., en el que produce una desertificación del Sahara y como consecuencia un aislamiento de diferentes grupos étnicos. Es aprovechando pequeños

períodos húmedos en esta árida etapa cuando pueblos imazighen se instalan en el Sahara central (Muzzolini, 1996). Son estos primeros pueblos los llamados “Protobereber” (Desanges, 1983). Bajo la denominación de “Protobereber” se encuentran pueblos como los Temehu y Libios, entre Egipto y Libia, los Garamantes y Atarantes del Sahara o los Guanches de las Islas Canarias (Camps, 1980).

Los datos históricos más antiguos de los protobereberes o imazighen aparecen en el Imperio Nuevo egipcio (1550 a.C.-1070 a.C.), son los denominados “Temehu”, y se les identifica por llevar coleta y tatuajes, distinguiéndose además entre los que llevaban taparrabos, los “Libu”, y los que portaban una funda fálica, los “Meswes” (Muñoz, 1994).

Entre las primeras referencias históricas, cabe destacar a Herodoto, siglo V a.C., el cual sostuvo que los pueblos líbicos, diseminados entre la cirenaica y el Sahara tunecino, enseñaron a los griegos las ventajas de la cuadriga, carros tirados por cuatro caballos, de cuya pericia dan muestra numerosos petroglifos (gravados en piedra) localizados en zonas montañosas del Sahara y del Atlas. También hizo referencia a este pueblo Estrabón, geógrafo griego del siglo I a.C., el cual situó en la antigua Libia al pueblo de los “Etiopi”, pueblo amazigh, además de los Garmantes, Farusi y Nigrites, todos ellos amazigh igualmente (Alonso, 1997).

La distribución de los imazighen por todo el norte de África permite afirmar que existió una interacción comunicativa y cultural potente con un gran número de pueblos, fenicios, griegos, cartagineses, romanos, vándalos, bizantinos o árabes, que llegaron a esas tierras para comerciar o invadir y con los que se mezclaron, resistieron o sirvieron como mercenarios (Camps, 1980).

En el año 439 d.C. aparecieron los vándalos en África. Más tarde es el imperio bizantino quien conquista el norte de África y, finalmente, en el siglo VII d.C. aparecen los musulmanes en dicho territorio (Duby, 1989). El islam se expande a lo largo de los

siglos por los territorios imazighen sufriendo dicha cultura significativas transformaciones aunque sin llegar a perder el sustrato de cultura protoamazigh de los primeros pobladores de esta región (Alonso, 1997).

1.3. LA LENGUA DEL PUEBLO AMAZIGH. EL BEREBER

Se puede afirmar que el rasgo más significativo de la cultura amazigh, desde un punto de vista sociocultural, es su lengua, la lengua amazigh o bereber (conocida por algunos como tamazight, aunque este sea una variedad de la lengua amazigh hablada en el Medio y Alto Atlas) y muchas veces referida en plural, las lenguas amazigh o imazighen. La lengua es el elemento que une y da identidad al pueblo amazigh.

1.3.1. Orígenes y variedades de la lengua bereber. El tarifit del Rif

Muchos esfuerzos han sido realizados para encontrar los orígenes de esta lengua llegando, la mayoría de los investigadores, a la conclusión de que es una lengua con orígenes afro-asiáticos, perteneciendo a una familia en la que se encuentran lenguas como la egipcia, la cusita o la chádica (Ouakrim, 1995).

Dentro de la lengua de los imazighen, existen diferentes variedades, ya sea en Marruecos, Túnez, Libia, Burkina Faso o Yemen siendo éstas variedades dialectales fruto de la economía, geografía y política que se han dado en los diferentes territorios. Según Basset (1952) existen más de cuatro mil variedades dialectales del bereber, ya que cada aldea o kábila cuenta con su propio dialecto. Sin embargo, añade Chaker (1991) entre las diferentes variedades de lengua de los imazighen se dan pocas diferencias en términos de vocabulario y gramática pudiéndose entender y comunicar entre sí los imazighen con diferentes variedades de bereber.

Existen tres grupos principales de lengua amazigh o bereber (Chaker, 1991):

- Lengua bereber de Cabilia (Argelia): cabilio o taqbaylit.

- Lengua bereber tuareg (Mali, Niger o Burkina Faso): el tamasheq.

- Lengua bereber de Marruecos: esta variedad incluye el tachelhit (hablado en el Anti-Atlas y en zonas montañosas del sur), el tamazight (hablado en el Medio y Alto Atlas) y el tarifit (hablado en las montañas del Rif y en el norte del país). Esta última variedad es la hablada por la mayoría de los amazigh de Melilla y su lengua materna.

Una cuestión interesante es la razón de la pervivencia de esta lengua hasta nuestros días. Sobre este punto son muchos los investigadores que destacan que si bien los movimientos que luchan por la valoración y preservación de la lengua bereber en Marruecos son encabezados mayoritariamente por hombres del medio urbano, son las mujeres del medio rural el eje del mantenimiento de la lengua bereber en Marruecos (Demmati, 2001, citado en Moustauoi, 2008)

De acuerdo con estudios estadísticos realizados en 1994 Marruecos tiene 28 millones de habitantes, de los cuales el 90% habla el árabe marroquí, mientras que las tres variedades de la lengua amazigh son habladas por el 30% de la población (Moustauoi, 2008).

Los hablantes de las tres variedades de bereber, continúa Moustauoi (2008), se distribuyen de la siguiente manera: 2,5 millones hablan el tachelhit, 3 millones el tamazight y cerca de 1,7 millones el tarifit del Rif.

En Melilla, el 58,7% de la población es de origen amazigh (Rontomé y Cantón, 2009), siendo una apreciable proporción de ellos los que hablan el bereber, concretamente el tarifit, con mayor o menor fluidez.

1.3.2. La escritura de la lengua bereber: El tfinagh

Hasta ahora, en el alfabeto de la lengua bereber han sido registrados 23 fonemas. Hoy en día, aunque el bereber es solo una lengua hablada, existe también una representación gráfica para ella la cual consta de 41 letras. Esta representación es conocida como tfinagh (Moustaoui, 2003).

Hasta el momento, más de 1200 inscripciones preislámicas han sido halladas además de otras inscripciones y dibujos grabados en piedra en el Sahara bereber o en las Islas Canarias. Dichas inscripciones muestran la existencia de una escritura amazigh proveniente, probablemente, del alfabeto libio (Moustaoui, 2003). Hoy en día, sin embargo, dicha escritura atraviesa una fase estática considerándose en algunos foros una lengua que carece de escritura.

1.4. ESTILO DE VIDA Y FAMILIA AMAZIGH.

A continuación se profundiza en las características de la familia amazigh y en los roles de los diferentes sexos en la sociedad de los imazighen. Las familias imazighen de la presente investigación, familias melillenses bien nacidas en Marruecos o en territorio español, son familias cuya cultura es la bereber pero que al vivir en una sociedad de cultura mayoritariamente occidental han visto como esta cultura ha influido en el estilo de vida y valores de sus miembros más jóvenes.

1.4.1. Las diferencias de género en el pueblo amazigh

Las diferencias sociales entre hombres y mujeres en el pueblo amazigh son incuestionables. Existe una clara diferencia de jerarquía entre ambos sexos, lo que repercute en los diferentes roles que adopta cada uno. Así, mientras el hombre sale a trabajar fuera de casa, la mujer es la encargada de las tareas del hogar. Estas

diferencias se inician ya en la infancia, sobre todo en medios rurales, y es más tarde, a los 14 años, cuando se les asignan destinos diferentes a cada sexo (el varón sigue estudiando y la mujer ayuda a la madre con las tareas del hogar y con el cuidado y atención de padres y hermanos hasta que llegue el momento de quedar bajo la tutela del marido) (Gámez, 2012).

La vida social de los imazighen se estructura en torno a un concepto fundamental para comprender las relaciones entre los dos sexos, el honor o *nnif* familiar. La preservación del honor se convierte en la base de la cohesión social y familiar, asignando a los hombres la autoridad familiar, sobre la que ejercerá un férreo control, y a las mujeres la función de pilar de la moral y de la vida familiar; es por esto que el comportamiento de las mujeres de la familia revierte directamente en el prestigio social de la familia. Este proceso comienza en la infancia, interiorizándose es en los primeros años de vida donde se interiorizan conceptos como el *ihya* (pudor), *horma* (respetabilidad), *qdâr* (infundir respeto) o *hachuma* (vergüenza), lo que posibilita el aprendizaje del estricto código de conducta que les permitirá el desempeño del papel de madre fecunda y esposa fiel (Holgado y Razgallah, 1997).

El aprendizaje de este código por parte de la mujer es esencial toda vez que el imaginario bereber naturaliza la mencionada relación jerárquica concediendo a la naturaleza femenina el poder de la *fitna*, poder de seducción, desorden y subversión, que se une al *kayd*, forma de inteligencia femenina que se consagra a la destrucción calculada del sistema. Las mujeres, por tanto, son un peligro potencial que amenaza la integridad de los hombres y de la sociedad bereber (Holgado y Razgallah, 1997).

La diferencia entre ambos sexos es palpable, por ejemplo, en temas como la herencia. Existe un derecho bereber, un corpus legislativo autóctono que convive con la ley islámica o *sharia*, que es transmitido oralmente de generación en generación y que es impartido por una asamblea popular, la *jama'a*, controlada por una oligarquía de hombres y de la que están excluidas mujeres y niños (Holgado y Razgallah, 1997).

Dentro de este derecho existen diferencias con la ley islámica que discrimina a la mujer bereber; esto sucede por ejemplo con la herencia. En la ley islámica se otorga a la mujer la mitad de lo recibido por el hombre mientras que en el derecho bereber son los varones los únicos beneficiarios.

El papel primordial reservado a la mujer en la sociedad bereber es el de madre. En la sociedad bereber las mujeres sólo obtienen el reconocimiento social a través de la maternidad, único rol social permitido. En caso de que la mujer carezca de protección masculina (solteras, repudiadas, viudas o divorciadas) las opciones son escasas pues las actividades que les reportarían independencia económica son casi nulas y de poco prestigio social (Samama, 1996).

1.4.2. La familia amazigh

La familia amazigh es parte esencial de la cultura amazigh y estructura y se comporta como pilar de la sociedad bereber. El conocimiento de ésta y la profundización en el matrimonio son pues esenciales para aproximarnos a la cultura amazigh.

A) La familia musulmana

La familia amazigh melillense está fuertemente influenciada por el islam aunque posee, al igual que el resto de la cultura de este pueblo, características propias amazigh que le dan su singularidad sin olvidar, como ya se ha mencionado, la influencia de la cultura occidental.

En la familia musulmana, en sus orígenes y desarrollo, podemos encontrar rasgos comunes, rasgos que se repiten en la familia amazigh a pesar de las diferencias étnicas o del tiempo histórico (Marín, 1996). Estos rasgos comunes tienen su explicación en el Corán, así como en la *sharia* y *sunna*. En el islam, la familia es el resultado del matrimonio. En la azora IV, 38, del Corán, se establece que el hombre es superior a la mujer y que ésta está subordinada a él. En ello se incide en la azora IV, 34, y en la II,

228, en las que se profundiza en la autoridad de los hombres sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Dios ha dado a unos más que a otros y de los bienes que gastan (Diago, 2001). El hombre, según el Corán, es el elemento principal de la familia y de quien depende el sostenimiento de ésta, mientras que la esposa es la responsable del cuidado del hogar y de los hijos. Hay que destacar la importancia que se le da a las madres como educadoras de los hijos en la tradición musulmana, porque es la madre la encargada de educar en valores y cuestiones religiosas al hijo. Este papel relevante en la educación de los hijos contrasta con el escaso papel que poseen dentro de la sociedad. Por el contrario, el marido es el guardián de la moral de la familia y puede obligar a su mujer e hijos a cumplir las normas religiosas o a seguir estrictas normas sobre la indumentaria.

Estas diferencias terminan plasmándose en el ámbito laboral. En la familia y en la sociedad en su conjunto existía, y aún existe en muchos lugares, una separación evidente entre sexos y trabajos, las mujeres tenían encomendados unas tareas y oficios determinados y los hombres otros (Marín, 1996).

Otro rasgo común es el que atañe a los hijos. Los hijos, según la azora XVII, 44, son el adorno de este mundo por lo que siempre son bienvenidos y las familias suelen ser numerosas (Diago, 2001).

Hay que destacar la idea de que la familia musulmana ha evolucionado con el paso del tiempo y se ha desarrollado de forma diferente de un país a otro. Con el paso de los años, países de religión islámica han ido creando legislación respecto a la familia acorde a tiempos actuales que, incluso, han entrado en contradicción con la *sharia* (Marín, 1996).

B) La familia y el matrimonio bereber

El matrimonio se convierte en la piedra angular de la estructura social amazigh (Gámez, 2012). Es la base de la familia bereber. El matrimonio bereber es un matrimonio

musulmán que posee las características ya mencionadas en el punto anterior pero que tiene algunas singularidades que aporta la propia cultura de los imazighen.

Es la filiación patrilineal de las sociedades bereberes la que va a determinar el rígido control sobre la sexualidad de las mujeres. Así, los hombres necesitan de las facultades procreadoras de las mujeres para la continuidad del linaje. El matrimonio entre los imazighen es visto como útil para el hombre ya que le sirve para controlar sus instintos sexuales y controlar las tentaciones hechiceras de las mujeres (Holgado y Razgallah, 1997).

A continuación se exponen las principales características del matrimonio y la familia amazigh (Holgado y Razgallah, 1997):

- Las mujeres tienen prohibido el matrimonio con un no musulmán.
- El hombre no está obligado a la fidelidad, la mujer si lo está.
- En el territorio marroquí se exige el consentimiento de la mujer para el matrimonio.
- La poligamia, en Marruecos, sigue siendo posible.
- El repudio es un privilegio del hombre.
- La tutela de los hijos de padres divorciados es compartida.

A estas características cabe añadir algunas más expuestas por Mohamed (2010):

- La familia es de tipo patriarcal.
- Los ancianos representan en la familia un papel clave como fuente de conocimientos, experiencia y sabiduría. Se busca su opinión en asuntos clave.
- Los hijos varones tienen la obligación de cuidar de sus padres hasta la muerte y cuando contraen matrimonio la esposa tiene la obligación de prestarles cuidados y obedecerles.

En la sociedad bereber existe el derecho al divorcio aunque este difiere según la zona en la que se resida. En el Alto Atlas marroquí, afirman Holgado y Razgallah (1997), es un recurso de las mujeres para ascender socialmente.

1.5. RELIGIÓN Y PUEBLO AMAZIGH. EL ISLAM ENTRE LOS IMAZIGHEN

La religiosidad del pueblo bereber es otro de los aspectos claves de esta cultura. Cómo se vive el islam y cuál es su relación con las creencias preislámicas es otro de los aspectos a comprender para entender la cultura bereber.

1.5.1. El islam

Un aspecto clave en la cultura amazigh es el islam. El islam, que significa “entrega a Dios”, es la religión mayoritaria en el pueblo bereber.

El islam, religión universal más reciente, basa su fe en el siguiente dogma: Alá es el único Dios y Mahoma su enviado a través del cual Dios trasmite un mensaje a la humanidad. Esta creencia une a los musulmanes de todo el mundo.

Previamente a la aparición del islam, las creencias en el mundo árabe eran politeístas, este periodo fue conocido como Yahiliya “periodo de la ignorancia”. En la antigua Arabia se rendía culto a la naturaleza y los astros como el Sol, la Luna y Venus. En La Meca se rendía culto a dioses como Hubal o Uzza y en la Kaaba, que significa “Dado” nombre que le viene de su forma cúbica, a un meteorito llamado “Piedra Negra”. Todo este culto politeísta comenzó un rápido declive con la llegada de Mahoma (Hattstein, 2012).

Mahoma nació en el año 570 d.C. en la Meca pero no fue hasta el año 610 d.C., a los 40 años, cuando tuvo su primera revelación a través de un ángel; es a partir de ese momento cuando comienza su lucha contra el antiguo politeísmo árabe y la

propagación del islam. Es el año 630 d.C., tras diferentes batallas, cuando vuelve a la Meca y “purifica” la Kaaba, construcción cuadrada en el centro de la Gran Mezquita de la Meca, de antiguos ídolos (anteriormente a la llegada de Mahoma se veneraban ídolos, objetos de culto y se celebraban diversas prácticas rituales mágicas). Fue a partir de entonces cuando se islamizaron o suprimieron antiguas tradiciones religiosas preislámicas. Así, a algunos de los antiguos dioses a los que se les rendía culto se los denominó “Hijos de Alá” y a la “Piedra Negra”, que aún permanece en la Kaaba, se le dio procedencia divina, estableciéndose que fue el ángel Gabriel quien la entregó. La Kaaba pasó a ser una construcción erigida por Abraham y su hijo Ismael como muestra de adoración a Alá; el peregrinaje a la Kaaba y a la ciudad de La Meca que ya existía previamente a la llegada del islam, se convirtió en uno de los pilares de esta nueva religión. Por último, el Corán menciona el mundo de los espíritus, ángeles y djinn, en los que ya se creía en la época preislámica. Así, el islam se nutre de antiguas creencias y es más fácilmente aceptado (Hattstein, 2012)

Las revelaciones que dan forma a la nueva religión se reúnen en el Corán, “Recitación”, (libro sagrado en el que se encuentran las revelaciones transmitidas a Mahoma a través de 114 azoras o capítulos). En el libro sagrado se recoge la absoluta unidad y singularidad de Dios y la asociación con otras deidades se considera el peor pecado. Esto no quita que se mencionen a demonios, por ejemplo Satán al que se identifica como ángel caído. Pero el islam y el Corán no solo intentan conectar la nueva religión con antiguas creencias sino que establecen los pilares de la nueva fe que marcará la vida de los pueblos y de los individuos que los componen hasta nuestros días (Hattstein, 2012).

Los cinco pilares o fundamentos (*arkan*) establecidos por el islam son:

- Primer pilar o fundamento del islam: Shahada o pública profesión de fe. Es el más importante dogma de fe del islam. La fórmula es la siguiente “Yo afirmo que no hay

más Dios que uno y afirmo que Mahoma es el enviado de Dios”; éstas se consideran una repetición de las palabras con las que se dirigió el arcángel Gabriel al profeta.

- Segundo pilar o fundamento del islam: *Salat* o el deber de la oración ritual. La oración debe realizarse cinco veces al día a unas horas concretas previamente el musulmán ha debido realizar unas abluciones rituales como forma de purificarse y renunciar al pecado. La oración se debe hacer orientándose a La Meca y su centro religioso, la *Kaaba*.

- Tercer pilar o fundamento del islam: *Zakat* o dar limosna. En sus comienzos fue voluntario pero se convirtió en deber religioso con el paso del tiempo. Esta limosna se diferencia de la voluntaria, *sadaqa*, en que esta última es meritoria pero no obligatoria.

- Cuarto pilar o fundamento del islam: *Saum* o ayuno ritual. Este ayuno se lleva cabo durante el mes del Ramadán. Al igual que el *zakat*, era en su inicio voluntario pero se convirtió en obligación religiosa. El ayuno se produce durante el mes sagrado del Ramadán (novenos mes del año islámico). Durante el Ramadán, el musulmán no bebe, come, fuma ni tiene relaciones sexuales. Están obligados los musulmanes mayores de edad aunque se exime a grupos como las embarazadas o los enfermos. El Ramadán tiene como objetivo la purificación interior además de servir al musulmán como período de reflexión.

- Quinto pilar o fundamento del islam: *Hadjdj* o peregrinaje a la Meca y a sus alrededores. El musulmán está obligado, a excepción de aquellos impedidos por razones de salud, económicas o de inseguridad en las rutas, a realizar una vez en la vida el peregrinaje a la Gran Mezquita de la Meca (esta peregrinación se suele combinar además con la visita a la casa de Mahoma en Medina). Una vez se llega al destino, La Meca, el creyente debe dar siete vueltas a la *Kaaba*, lo que se denomina *tawaf*, y caminar siete veces entre dos colinas, la de al-Marwa y la de al-Safa. En el noveno día del mes se produce el momento culminante del peregrinaje; en el monte Arafat, los peregrinos meditan de pie desde el mediodía hasta la puesta del Sol.

La vida de la comunidad musulmana no solo se muestra en el Corán. Los cinco pilares del islam se complementan con la ley coránica, *sharia*. Dentro de la denominada *sharia* se establece como fuente de derecho el Corán y *hadith* o *sunna* que transmiten las sentencias y hechos de Mahoma y de su entorno próximo (Hattstein, 2012). La *sharias*, el Corán y las *sunnas* marcan e influyen significativamente en el día a día de la comunidad musulmana.

1.5.2. El islam en el pueblo amazigh. El moratibismo

La expansión del islam y todo lo que de nuevas costumbres y obligaciones tenía no se detiene con la muerte de Mahoma sino que continúa con su rápida expansión. En esta rápida propagación llega a tierras lejanas de Arabia, donde existían particularidades culturales, étnicas y religiosas.

Es en el año 670 d.C. cuando los gobernadores africanos de los califas omeyas someten el Magreb (región norteafricana comprendida por Argelia, Marruecos, Túnez, Mauritania y Libia) al dominio del islam (Hattstein, 2012). Pero, este sometimiento no supuso la erradicación de unas creencias y su sustitución por otras sino que el islam tuvo que interactuar con esas creencias preislámicas en un primer momento y esta interacción dio lugar a que parte de esas creencias se mantuvieran hasta nuestros días en simbiosis con el islam.

La franja del norte África se encuentra salpicada de unos pequeños santuarios cuyo origen se sitúa en los altares politeístas preislámicos y precristianos. Son conocidos por el nombre de *Khaloas* o morabitos (Taiqui, Seva, Román y R'Ha, 2005) y son la particularidad más característica de la religiosidad entre los imazighen, el moratibismo.

El moratibismo es la doctrina basada en el culto a los santos musulmanes. Sus creencias y sus prácticas se extienden por todo el Magreb, siendo Marruecos donde

mayor desarrollo ha tenido esta disciplina. El morabito, según Gámez (2012), es el “término que identifica tanto a una persona muy considerada a la que popularmente se atribuye cierta santidad, gracia divina o *baraka* como a una especie de ermita donde ha vivido, o a la tumba en la que yace tras su muerte”. Estos lugares, añaden Taiqui et al. (2005) serían equivalentes a la función que tuvieron o tienen las ermitas, con sus peregrinaciones, fiestas y ofrendas, donde se imploraba por la intervención o intercesión del santo para mejorar la salud, propiciar la lluvia o evitar la peste.

Estos lugares santos tuvieron diferentes funciones a lo largo de la historia así, ya en la Biblia, en libros bíblicos como Los Jueces o del Profeta Samuel, se hace referencia a santuarios políticos-religiosos que florecieron en el Mediterráneo (Taiqui et al., 2005). Las características de estos santuarios y sus rituales son asimilables, además, a los de santuarios fenicios de 3000 años de antigüedad (Gadgil y Vartar, 1976).

El pueblo fenicio, de religión sincretista, rendía culto al dios Baal y difundió su religión, la cual incluía lugares de culto, por todo el Mediterráneo (Taiqui et al., 2005). Los lugares santos fueron mantenidos más tarde por los invasores romanos, los cuales los cristianizaron, incorporando santos cristianos a los nuevos lugares (cada fundación de un nuevo pueblo requería de un santo o de una ermita que ofreciera protección).

En siglos posteriores, los morabitos se fueron extendiendo utilizándose por los musulmanes como estructuras de vigilancia y avanzadilla del islam para llegar a convertirse en núcleos de poder, *zawiyya*, donde se incardinaban las cofradías locales (Martínez, 2004). Hoy en día estos lugares sagrados siguen recibiendo culto, poseyendo cada uno un calendario ritual, en el cual, en días señalados se celebran los *moussem*, celebraciones que consisten en peregrinaciones al morabito con comidas y sacrificios de animales (Taiqui et al., 2005).

Concluye Pascon (1983), que el moratibismo o marabutismo es la gestión popular de formas degradadas de misticismo rústico. Misticismo, añaden Taiqui et al.

(2005), que supone la creencia en las fuerzas del bien y del mal protectoras (espíritus o *djinnns*); creencias, por otra parte, que entran en conflicto con el islam, creencias paganas y naturistas que, a pesar de todo, son compaginadas sin problemas con el islam y sus preceptos.

En conclusión, el islam tiene una enorme influencia en el pueblo amazigh, si bien es vivido de forma diferente por esta población que por la población marroquí de origen árabe debido a las aportaciones hechas por las creencias bereberes preislámica (*khaloas*, creencias en los *djinnns*, espíritus frente a los que hay que protegerse, mediante uso de amuletos o consultas a brujos para tratar psicopatologías). Estas conductas, aunque no generalizadas, terminan influyendo en el día a día de los centros educativos melillenses.

1.6. EL PUEBLO BEREBER DE MELILLA. DISTRITOS DE MAYORÍA AMAZIGH

Melilla es una ciudad autónoma española enclavada en el norte de África a orillas del mar Mediterráneo que cuenta con una población de 83.600 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2013).

La ciudad de Melilla está dividida en ocho distritos pudiéndose encontrar población amazigh en todos ellos. Del total de la población de Melilla, las familias de cultura amazigh representan el 58,7%, frente a un 37,2% de cultura occidental (Rontomé y Cantón, 2009).

Las familias de cultura amazigh tienden a asentarse en zonas de Melilla donde esta cultura es mayoritaria. En el distrito 5, el 78,7% de los habitantes son de cultura bereber, siendo el 13,3% de la población extranjeros residentes de origen marroquí; mientras que en el distrito 8 la proporción de personas de cultura amazigh-rifeña es del 33,6% (Rontomé y Cantón, 2009). Los datos de ambos distritos son especialmente relevantes ya que en la presente investigación los participantes que corresponden a la

cultura amazigh están escolarizados en los CEIP de los distritos 5 (alumnado de cultura amazigh de medio-bajo SES) y 8 (alumnado de cultura amazigh y de cultura occidental de medio-alto SES).

En estos distritos, principalmente en el distrito 5, se reproducen modos de vida amazigh-rifeño con una economía doméstica que en muchos casos es de subsistencia y un uso casi exclusivo del tarifit de forma cotidiana, lo que entorpece una adecuada integración y profundiza la sensación de gueto y marginalidad.

La cultura amazigh también influye en el modelo de familia. La familia de cultura amazigh-rifeña de Melilla es una familia amplia (el 81,4% de las familias tienen 5 o 6 miembros, con una dimensión media de 4,2 miembros) y de religión musulmana (Rontomé y Cantón, 2009).

Una característica no cultural, pero si social, determinante de las familias de cultura amazigh en Melilla es la pobreza. Rontomé y Cantón (2009) aprecian diferencias entre los porcentajes de los hogares pobres que se encuentran en situación de pobreza severa (niveles de ingresos inferiores a 243€ al mes), los porcentajes de los hogares pobres que se encuentran en situación de pobreza relativa (niveles de ingresos de 244€ hasta 486 € al mes). En el distrito 5 el 73,8% de los hogares pobres se encuentran en situación de pobreza extrema y el 26,2% de los hogares se encuentran en situación de pobreza relativa. Por su parte, de los hogares pobres del distrito 8 un 40,3% está en situación de pobreza extrema y un 59,7% en situación de pobreza relativa.

Asimismo, se observa la relación entre el número de personas por hogar y la pobreza en Melilla (Rontomé y Cantón, 2009). Se comprueba que en el 72% de las familias formadas por dos miembros se da pobreza relativa, siendo el 51,7% de estas familias de cultura occidental. En los hogares con familias de tres o cuatro miembros, que constituyen el 34,8% de hogares pobres, el 59,5% sufre pobreza severa, siendo el 64,9% familias de cultura amazigh. En los hogares formados por cinco o seis miembros, que constituyen el 22,8% del total de hogares pobres, el 81,4% son de cultura amazigh.

El último grupo corresponde a familias extensas, familias que poseen siete miembros o más, suponen el 7,7% del total de familias pobres, correspondiendo el 80,6% a familias de cultura amazigh. La mayoría de estas familias se encuentran en situación de pobreza severa (88,7%). De estos datos se desprende que el 72,5% en situación de pobreza relativa son de cultura occidental, mientras que en situación de pobreza severa el 70,5% de las familias son de cultura amazigh.

En estos distritos del extrarradio de la ciudad se ha producido un fenómeno de concentración de la población pobre. Este fenómeno se ha dado principalmente en el distrito 5 en cuyos límites se asienta un barrio conocido como “Cañada de la Muerte”, designación recibida por su conflictividad y barrio del que procede la muestra de alumnado de cultura amazigh de medio-bajo SES de esta investigación.

La marginalidad de este barrio se hace patente en el estudio comparativo de las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla entre los años 1995 y 2009 de Rontomé y Cantón (2009). En dicho estudio se detecta un 69,5% de personas pobres, sobre una población de 13.456, en el distrito 5; es decir, el 47,1% de las personas pobres de Melilla frente a un 17,1% de personas pobres sobre una población de 26.669 en el distrito 8, el 22,95% de las personas pobres de Melilla.

Además, dentro de la pobreza severa es interesante estudiar la distribución entre pobreza grave (niveles de ingresos entre 147 y 243€ al mes) y pobreza extrema (niveles inferiores a 146 euros al mes) entre ambos distritos. El distrito 5 posee el mayor porcentaje de personas en situación de pobreza grave y extrema de Melilla; así, el 40% de las familias en situación de pobreza grave y el 37,8% de familias en situación de pobreza extrema de Melilla viven en el distrito 5, frente al 16,9% de familias en situación de pobreza grave y el 8,9% en situación de pobreza extrema del distrito 8 (Rontomé y Cantón, 2009).

Otro dato interesante para comprender mejor el contexto en el que se realiza este estudio nos lo aporta el índice de dependencia (indicador encargado de medir qué

porcentaje de personas está fuera del mercado de trabajo o no son activas sobre la población total). El índice de dependencia del distrito 5 es el más alto de Melilla, un 37,4%, mientras que el índice de dependencia más bajo de la ciudad es el del distrito 8, un 29,7% (Rontomé y Cantón, 2009).

Es importante destacar también que en el distrito 5, entre los padres de alumnos y alumnas, el 15,7% no sabe leer, el 31,4% ha pasado menos de 6 años en la escuela, el 23,2% tiene los estudios primarios completos, y sólo el 13,7% tiene el bachiller superior. Este dato es relevante ya que debe tenerse en cuenta que en Melilla la tasa de paro para la población que posee EGB, o menos estudios es del 78,4% (Rontomé y Cantón, 2009).

Otro dato interesante para conocer la realidad de la población de cultura amazigh en Melilla, es el autopercepcionamiento. El autopercepcionamiento de las personas se basa en la respuesta a una escala del 1 al 10, donde 1 y 2 es pobreza grave, 3 y 4 pobreza llevadera, 5 y 6 clases populares, 7 y 8 clases medias acomodadas, y 9 y 10 clase rica). La media en autopercepcionamiento arroja un 3,8 para ciudadanos de cultura occidental, y un 2,7 para ciudadanos de cultura amazigh, lo que muestra la percepción que tienen las personas de cultura amazigh de sus dificultades socioeconómicas (Rontomé y Cantón, 2009).

Toda esta información sobre la sociedad, costumbres y creencias es relevante para poder discutir los resultados de esta investigación con profundidad, ya que la cultura amazigh posee unas características propias que pueden reflejarse en diferencias en los resultados respecto a la cultura occidental. Toda esta información se utiliza en la interpretación de los resultados.

CAPÍTULO 2

AGRESIVIDAD

2.1. INTRODUCCIÓN

La agresión es una estrategia de resolución de problemas inherente a la conducta humana. Como tal puede ser utilizada en ciertos problemas en los que la sociedad admite la respuesta agresiva como hábil. Por ejemplo, defenderse de una agresión recibida. No obstante esta afirmación debería matizarse ya que incluso en esa situación de defenderse de un ataque puede emitirse una conducta más hábil, ya que la respuesta agresiva engendra más violencia mientras que otras posibles conductas, como la asertiva, pueden hacer manejar la situación de recibir una provocación sin consecuencias posteriores, más hábilmente por tanto. Así pues, hablando en general, la conducta agresiva puede ser considerada un problema en muchas sociedades (Parke y Slaby, 1983). Como tal ha sido dedicada mucha atención al estudio de la conducta agresiva aparecida en la infancia y adolescencia (Loeber y Hay, 1997).

En este capítulo se va a realizar un breve recorrido por los distintos enfoques sobre agresividad en la infancia y adolescencia atendiendo a las diferentes perspectivas científicas de las que parten, lo que va a permitir una mejor aproximación a la variedad de definiciones que se han desarrollado. Tras la revisión de conceptual se profundizará en los diferentes factores que están implicados en la agresividad, atendiendo tanto a la persona como al contexto. Además, se analizarán las consecuencias que la agresividad provoca en la persona agresiva. Por último, el capítulo concluirá analizando los diferentes instrumentos de evaluación de la agresividad atendiendo al método de obtención de datos.

2.2. CONCEPTO DE AGRESIVIDAD

Existen diferentes modelos y clasificaciones de agresividad en la infancia y preadolescencia que han sido desarrollados desde diferentes perspectivas científicas y que han dado lugar a diferentes concepciones de la conducta agresiva. En este sentido, se han realizado diferentes categorizaciones de los modelos explicativos de la agresividad. Una de esas categorizaciones ha agrupado los modelos según considere la agresividad una función adaptativa o no adaptativa del ser humano (González, Carrasco, Gordillo, Del Barrio y Holgado, 2011).

2.2.1. Modelos que consideran la agresividad una función adaptativa

La agresividad, según estos modelos, es un instrumento de supervivencia, un instrumento de defensa ante situaciones de riesgo o un instrumento para la consecución de logros (González et al., 2011).

Smith (2007) utiliza cuatro grupos diferentes de argumentos a favor de este modelo explicativo:

- Argumento filogenético: la conducta agresiva está presente en todas las especies, es universal y multideterminada.
- Argumento ontogenético: la agresividad en la infancia, en su evolución, le permite desarrollar habilidades efectivas para relacionarse y aprender sus propias fortalezas y debilidades en situaciones de lucha y conflicto.
- Argumento sociológico: la agresión y la conducta antisocial aumenta el estatus entre ciertos grupos de compañeros.
- Argumento empírico: diferentes estudios han encontrado relaciones entre la dominancia social y popularidad y el uso de estrategias mixtas (prosociales y coercitivas) en adolescentes (Long y Pellegrini, 2003).

2.2.2. Modelos que no consideran la agresividad una función adaptativa

Dentro de los modelos que no consideran la agresividad una función adaptativa han existido múltiples teorías. Entre ellas destacan las siguientes:

A) Modelo de Coerción de Patterson (1982)

Este modelo afirma que la conducta agresiva se origina y desarrolla en las interacciones entre el cuidador (padre-madre) y el niño/a cuando el cuidador usa la coerción (González et al., 2011). En este modelo son las pautas de crianza familiares el determinante clave del comportamiento agresivo del niño/a (Flores, Oudhof, González, Estrada y Rodríguez, 2013).

De acuerdo con este modelo, las conductas agresivas aprendidas en el hogar aparecen frecuentemente en la escuela y además terminan facilitando la relación con otros compañeros que también las utilizan (Flores et al., 2013).

Por último, el modelo de Coerción de Patterson destaca los mecanismos de reforzamiento positivo y negativo, y el temperamento del hijo como la base para controlar el comportamiento del niño o niña (González et al., 2011).

B) Modelo del Aprendizaje Social de Bandura (1973)

Desde una perspectiva psicosocial se considera la agresión como una serie de conductas adquiridas; minimizando los factores biológicos e innatos en su determinación (Gómez, 2000).

En este modelo se proponen los mecanismos de aprendizaje vicario como vía de aprendizaje de las conductas agresivas. Mediante la imitación y el modelado de las figuras relevantes, el niño/a aprende a comportarse en una u otra dirección (si los modelos del niño/a muestran conductas violentas, el niño/a los imitará), pudiendo más

tarde utilizar las conductas aprendidas con sus iguales (Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn y Crick, 2011).

Para verificar su teoría, Bandura desarrolló un experimento considerado clásico. En el experimento, los alumnos y alumnas de una escuela presencian una escena en la que participa una mujer que juega con diversos objetos en una habitación, entre los que se encuentra un payaso de plástico. En una de las condiciones experimentales, la mujer agrede al muñeco mientras emite verbalizaciones agresivas, algunas de ellas verbalizaciones nuevas para los niños y niñas. En la otra condición experimental, la mujer interacciona pacíficamente con el muñeco. Posteriormente, se permite a cada niño/a de ambas situaciones que juegue en la misma sala de juguetes. Los resultados demostraron que el patrón de comportamiento de cada niño/a estuvo determinado por el modelo que habían observado: agresivo o pacífico (Bandura, 1973)

C) Modelo de déficit de procesamiento de la información (1986)

Uno de los modelos más conocidos sobre la agresividad infantil es el que propone la teoría del procesamiento de la información social (Dodge, 1986; Calvete y Orue, 2009).

Este modelo mantiene que un conjunto de factores socio-emocionales, conductuales y constitucionales afectan a la aparición de determinadas estructuras de memoria responsables de las deficiencias en el procesamiento de la información. Estas estructuras mnésicas poseen implicaciones fisiológicas y emocionales que provocan el uso deficitario de estrategias de solución de problemas y, consecuentemente, el incremento de la conducta agresiva (González et al., 2011).

En este modelo, las respuestas conductuales agresivas aparecen como resultado de una secuencia de pasos de procesamiento de la información que sigue el niño o niña (Crick y Dodge, 1994; Crick y Dodge, 1996; Calvete y Orue, 2009):

- Codifica selectivamente o atiende las señales asociadas con la intención hostil.
- Infiere que la otra persona actuó con intención hostil (atribución hostil).
- Selecciona metas hostiles.
- Genera soluciones agresivas para las provocaciones.
- Anticipa respuestas positivas para las respuestas agresivas.
- Responde de manera agresiva.

D) Modelo de Agresión General de Anderson y Bushman (2002)

A partir de los modelos sociocognitivos han ido surgiendo modelos específicos de procesamiento de la información. Todos estos modelos específicos, aunque con diferencias en su alcance, terminología, especificidad o foco adoptan similares premisas en cuanto a: el procesamiento de la información en la resolución de problemas, la implicación de las estructuras sociocognitivas, la interacción de roles entre emociones y cognición y la interacción entre persona y situación (Anderson y Huesmann, 2007). Estos modelos están basados en la presunción de que la memoria humana puede ser representada como un complejo entramado de nodos que representan a su vez conceptos cognitivos y emociones. Las experiencias guían el desarrollo de los enlaces entre los nodos elementales; la activación de un simple nodo o de complejas estructuras de conocimiento está determinada por cómo algunos enlaces han sido activados, así como por la fuerza de los enlaces activados. Para estos modelos la agresión es el resultado de la combinación entre las variables personales y situacionales que interactúan a su vez con el estado interno del individuo en ese momento.

Anderson y Bushman (2002) proponen un modelo integrador de factores psicológicamente salientes, el Modelo de Agresión General (GAM), centrado fundamentalmente en variables situacionales. Se trata de un modelo que incluye

factores emocionales y cognitivos, pero articulados en función de determinadas circunstancias o situaciones que actúan como caldo de cultivo, precipitadores o mantenedores de la agresión. De acuerdo con este modelo, la combinación de factores personales e influencias situacionales contribuyen a un estado interno caracterizado por una compleja interacción de elementos cognitivos, afectivos y del arousal que, a su vez, lleva un proceso de valoración y toma de decisiones que culminará, bien en una reacción reflexiva, o bien, en reacción impulsiva que desembocará en una conducta agresiva (Anderson y Huesmann, 2007).

2.3. DEFINICIÓN DE AGRESIVIDAD - AGRESIÓN

Se entiende por agresividad la tendencia a actuar o responder violentamente (Real Academia Española, 2001). Etimológicamente procede del griego “agredi” que significa “ir contra alguien con la intención de producirle daño” (González et al., 2011). Por otra parte, desde una perspectiva psicosocial no es tan fácil definirla.

La definición de agresividad o conducta agresiva ha sido un motivo continuo de debate en la literatura, de hecho Harre y Lamb (1983, citado en Ramírez y Andreu, 2006) apuntan a la existencia de más de doscientas definiciones diferentes. A pesar de la cantidad enorme de literatura y los continuos esfuerzos mostrados por estudios científicos sobre la agresividad, aún no existe consenso acerca del significado preciso del término (Parrott y Giancola, 2006).

No obstante, la mayoría de las acepciones sobre conducta agresiva coinciden en definirla como una conducta intencional que se manifiesta de múltiples formas y que genera consecuencias agresivas en uno mismo, en otra persona y/o en el ambiente en el que aparece (González et al., 2011). Para Garaigordobil y Oñederra (2010) la agresividad es una manifestación básica en la actividad de los seres vivos. Su presencia en el reino animal es absoluta y las investigaciones que se han realizado sobre ella le

dan carácter de fenómeno “multidimensional”. A nivel personal se manifiesta en los diferentes ámbitos que integran al individuo:

-Ámbito físico: se presenta como lucha con manifestaciones corporales explícitas.

-Ámbito emocional: se manifiesta como rabia o cólera, haciéndose evidente a través de gestos, expresiones faciales, y tono y volumen de lenguaje.

-Ámbito cognitivo: está presente en fantasías destructivas, planes agresivos o ideas de persecución propias o ajenas.

-Ámbito social: en este ámbito toma forma concreta la agresividad, ya no se trata de fantasías sino que se dirige contra otra persona.

En su sentido más estricto, la agresividad puede entenderse como una conducta dirigida a causar lesión física a otra persona. La agresividad presenta elementos de ataque y retirada, y puede estar implicada con otras conductas de autoprotección y, por tanto, tener un carácter adaptativo (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Además de la definición de agresividad, las definiciones de agresión también han generado gran cantidad de literatura. Así, una de las primeras definiciones de agresión la realizan Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears (1939, citado en Parrott y Giancola, 2006); para ellos la agresión implica un “acto cuyo objetivo es dañar a un organismo”.

Décadas más tarde Buss (1961, citado en Serrano, 2011) define agresión como “una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo”. En la década de los setenta destacan las definiciones de dos autores:

- Bandura (1973) afirma que es “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”.

- Patterson (1977) que define agresión como “un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona...”. Este autor utiliza el término

“coerción” para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan intercambios diádicos.

Una de las definiciones que más consenso ha conseguido es la de Baron y Richardson (1994) que definen agresión como “aquellos actos dirigidos hacia una meta, la cual consiste generalmente en hacer daño, molestar o irritar a otro u obtener algo a costa de éste y en beneficio propio; la persona agredida, a su vez, intenta o desea evitar la situación aversiva”.

2.4. FACTORES Y CONTEXTOS QUE PROVOCAN LA AGRESIVIDAD

Los estudios que se han realizado sobre la conducta agresiva han sido numerosos y el foco de estudio y los contextos analizados igualmente variados. Las diferentes investigaciones han buscado profundizar en el origen de la agresividad y lo han hecho atendiendo a la persona, al contexto de ésta o a la relación entre ambos.

Para profundizar en los diferentes estudios sobre el origen de la agresividad partiremos de la categorización realizada por Garaigordobil y Oñederra (2010), atendiendo a los resultados asociados a factores y contextos que influyen en la conducta agresiva.

2.4.1. Factores que influyen en la agresividad

Son múltiples los factores relacionados con la agresividad que se han estudiado, entre los que cabría destacar las características personales físicas y psicológicas, el grupo de iguales y otros factores como la edad, el sexo y la raza:

A) Características personales físicas y psicológicas

A.1) Característica personales físicas

Existen estudios que evidencian que algunas características físicas pueden asociarse a la agresividad pero, en general, se comportan más como variables mediadoras que causales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Cerezo (2002) afirma que los agresores se caracterizan por su fortaleza física, la provocación y su carácter de cierto liderazgo. En esta línea, Garaigordobil y Oñederra (2010) destacan que existe una desviación externa que se asocia a la figura del agresor, su fortaleza física; esta desviación está a favor del agresor en relación con sus compañeros en general, y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas, aunque la autora sostiene que no necesariamente el agresor es siempre más fuerte físicamente.

En la búsqueda de rasgos físicos que puedan facilitar la detección de personas que sean o puedan llegar a ser agresivas, Haselhuhn y Wong (2011) sostienen que las personas con caras anchas en relación a la altura del rostro presentan conductas agresivas. No obstante, posteriormente se ha descartado que los rasgos faciales sean predictores de la agresividad (Gómez-Valdés et al., 2013).

A.2) Características personales psicológicas

Los estudios sobre la influencia de los rasgos de la personalidad en el desarrollo de la agresividad y sobre cuáles son los rasgos más influyentes en ésta han sido abundantes. Muchas investigaciones han buscado variables relacionadas con la agresividad centrándose en la competencia social del niño o niña agresivo. Se ha encontrado una relación clara de la agresividad con un déficit en habilidades prosociales (Conger, Miller y Walsmith, 1975) y de inteligencia emocional (Zimmerman, 2005). De entre las habilidades sociales predictoras han destacado aquellas utilizadas para comunicar y negociar sus deseos (Olweus, 1993), tendencia a dominar a los demás (Olweus, 1995), escasa resolución de problemas interpersonales de forma asertiva

(Meichenbaum, 1977), la baja sensibilidad hacia los demás (Lowenstein, 1994), la reactividad (Smith, 1989) y la baja empatía (Trianes, 2000).

Dentro del estudio de los factores que provocan agresividad es interesante para la presente investigación profundizar en la relación de la agresividad con la impulsividad pues ambas variables serán objeto de estudio en esta tesis. La relación de la impulsividad con la conducta agresiva también ha sido, al igual que los anteriores factores, ampliamente estudiada. La impulsividad ha sido relacionada con la agresividad por autores como Smith (1989) u Olweus (1995). En dicha relación se ha profundizado a lo largo de los años. En diferentes estudios se han encontrado que los sujetos agresivos impulsivos, o que presentan episodios de furia explosiva, pueden representar un peligro tanto para sí mismos como para sus familias y sociedad (Scarpa y Raine, 2000) y que, estos sujetos, manifiestan episodios de agresividad desproporcionados en relación con el antecedente causal que los ha originado, pudiendo oscilar la intensidad de los episodios entre la agresividad verbal y el homicidio (Stanford, Greve y Dickens, 1995).

Diferentes investigaciones han demostrado la relación de la agresividad interpersonal con los crímenes violentos e impulsividad (Cherek, Moeller, Dougherty y Rhoades, 1997; Lane y Cherek, 2000; Scarpa y Raine, 2000) lo que ha llevado a algunos autores a considerar la impulsividad como el mejor predictor del trastorno antisocial y de la conducta delincuente en el adulto (Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin, 1994); y a otros autores como Trianes (2000) y Zimmerman (2005), a añadir a este predictor otro más fuertemente relacionado, el déficit en autocontrol. Así, un estudio longitudinal realizado por Klitenberg, Andersson, Magnusson y Stattin (1993) encontró que la impulsividad era un predictor directo de la delincuencia con violencia en una muestra de hombres entre 13 y 26 años. Este hecho es confirmado en estudios como el de Marsh, Dougherty, Mathias, Moeller y Hicks (2002) que indican que existen correlaciones significativas entre los cuestionarios que miden la impulsividad y los que miden agresividad.

Además de la relación de la agresividad con la impulsividad se ha estudiado la relación de ser víctima de agresividad con la impulsividad hallándose relación entre ambas. Estas relaciones, pese a no ser tan fuertes como las relaciones entre agresividad e impulsividad han arrojado relaciones significativas (Shea y Wiener 2003; Taylor, Saylor, Twyman y Macias, 2010). Una de las explicaciones dada a esta relación ha sido aportada por Álvarez, Menéndez, González-Castro y Rodríguez (2012) quienes proponen que la relación se puede deber a que el alumnado impulsivo, con altas puntuaciones en agresividad, podía ser también víctima de violencia física y verbal como respuesta a sus agresiones.

Los trastornos psicopatológicos también han sido identificados como factores que provocan agresividad. Por ejemplo, se ha encontrado que el agresor muestra tendencia al psicoticismo (Mynard y Joseph, 1997), un alto neuroticismo (Lowestein, 1994) y una tendencia a la depresión infantil (Austin y Joseph, 1996). Además, Farrington y Baldry (2005) encontró que la agresividad y la hiperactividad pueden estar relacionadas.

Los procesos autopercebidos y su relación con la agresividad también han sido objeto de estudio. La autoestima es una de las variables más estudiada como predictora de la agresividad, si bien es cierto que no ha habido coincidencia en el tipo de relación de la autoestima con la agresividad, existiendo estudios que relacionan la agresividad con una alta autoestima y otros estudios que la relacionan con baja autoestima. Un ejemplo de estos resultados, en principio contradictorios, lo encontramos en Smith y Boulton (1991) que hallaron que los agresores presentaban altas puntuaciones en autoestima, en Austin y Joseph (1996) que encontraron bajas puntuaciones en autoimagen, y en Serrano e Iborra (2005) que hallaron a su vez bajas puntuaciones en autoestima. Ante estos resultados contradictorios Esteve, Merino, Rius, Cantos y Ruíz (2003), en una investigación en la que parte de la muestra es de cultura amazigh, identifican una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva. Esteve et al.

(2003), tras el estudio de las subescalas, concluyen que el elemento desencadenante de la conducta agresiva es el sentimiento de amenaza al autoconcepto, aunque el sujeto pueda considerar un incidente como amenazante o no dependiendo de algunas dimensiones internas de su autoconcepto, como la ansiedad o la popularidad.

Debido a la complejidad de este proceso pueden observarse sesgos en el autoconcepto de los adolescentes en general, pero especialmente en los que muestran problemas de inadaptación y conducta violenta. Han sido analizados sesgos de engrandecimiento del Yo, y sesgos defensivos, poniéndose de relieve que los jóvenes violentos obtienen puntuaciones más altas en autoconcepto que los adolescentes sin problemas. En este punto, parece observarse que el obtener unas puntuaciones medias que revelan cierta capacidad crítica, en autoinformes sobre capacidades y habilidades, es un perfil propio de adolescentes adaptados y competentes (Kaplan, 1980; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002).

A nivel escolar se han estudiado características personales psicológicas predictoras de la agresividad. Se ha encontrado que la falta de adaptación escolar (Trianes, 2000), el bajo rendimiento académico y el consecuente fracaso en el centro educativo (Serrano e Iborra, 2005), así como un bajo coeficiente intelectual y un bajo rendimiento en lectura (Lowestein, 1994) son variables que se asocian a agresividad en la infancia.

B) El grupo de iguales

En edad escolar, las agresiones se producen en el entorno más próximo de la víctima, de manera que el agresor suele ser principalmente de la misma clase o curso. El grupo-clase puede proteger al individuo de amenazas externas o empujarlo hacia actos violentos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

De Rosier, Cillessen, Coie y Dodge (1994) demostraron que los iguales proporcionan reputación a los agresores, generando una dinámica que encierra a

víctimas y agresores dentro de un rol. El estatus de aceptación en la red del que gozan los agresores y el rechazo que sufren las víctimas contribuyen al mantenimiento de la dinámica violenta, y alimenta el esquema dominio-sumisión (Ortega y Del Rey, 2004). La mayoría de los estudios evidencian que las muestras de agresividad se producen en presencia de otros estudiantes que observan la situación. Esta presencia posibilita que el agresor se perciba y sea percibido como poderoso, incrementando de esta forma su estatus social (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

C) Otros factores: edad, sexo y racismo

C.1) Edad

En lo que respecta a la agresividad, la edad resulta ser una variable de gran influencia en la manifestación de la conducta agresiva. El nivel de agresividad es especialmente alto durante la adolescencia pero el origen puede remontarse a la infancia (Fogany, Target, Steele y Steele, 1997). Las investigaciones de Eron, Huesmann y Zelli (1991) muestran que la agresividad, como forma de resolver problemas interpersonales, aparece en los primeros años de infancia. En principio, las estrategias físicas son más empleadas en estudiantes pequeños mientras que las verbales e indirectas predominan en los mayores (Oliva, Rivera, León y Calderón, 2011).

En un estudio realizado por O'Donnell, Hawkins y Abbot (1995), las víctimas en edades de educación primaria experimentaban más indefensión y autocompasión, mientras que los sentimientos de las víctimas en edades de educación secundaria se dirigían más hacia la venganza.

En cuanto al tipo de agresión en relación a la edad, Österman et al. (1998), en un estudio con adolescentes de diversas culturas, destacaron la existencia de diferencias en el tipo de agresión utilizada por chicos y chicas de diferentes edades. Mientras que en la infancia y preadolescencia (8 y 11 años) las chicas informaban más

conductas de agresividad indirecta, los chicos de la misma edad presentan mayor agresividad física y verbal; al aumentar la edad (15 años) tanto los chicos como las chicas utilizaban en mayor medida la agresividad indirecta que cualquier otro tipo de agresión. Smith (1999) añade que las edades más frecuentes implicadas en violencia entre iguales son entre los 13 y 17 años; mientras que las conductas agresivas directas se pueden observar con mayor frecuencia en niños y niñas de edad preescolar (Oliva, Rivera, González y Yedra, 2012).

La reflexividad y la impulsividad son factores muy relacionados con la agresividad. Diferentes autores han demostrado que con el aumento de la edad aparece una clara tendencia hacia la reflexividad (Messer, 1976; Salkind y Nelson, 1980). Uno de los primeros investigadores en estudiar esta relación fue Siegelman (1969, citado en Bornas y Servera, 1996), el cual expuso una relación entre la dimensión reflexividad-impulsividad de la personalidad del niño/a y su madurez cognitiva, lo que explicaría la conducta del niño/a impulsivo al no tener en cuenta todas las alternativas. Años más tarde, Adams (1972) encontró que los niños/as reflexivos de 6 años rendían al nivel medio de los niños de 7-9 años en tareas de aprendizaje de probabilidades; por otro lado, sus compañeros impulsivos presentaron un nivel semejante al de niños/as de 5-7 años. Esta influencia de la impulsividad con la edad iría menguando con el paso de los años. Andreu et al. (2012) no encontraron diferencias en función de la edad en un estudio realizado con una muestra de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Este hecho, afirma Siever (2018), podría deberse a que la agresividad impulsiva va paralela a la maduración de la personalidad del adolescente y al aumento de su control emocional.

C.2) Sexo

La mayor parte de los trabajos que han estudiado las diferencias por sexo en agresión hallan que los hombres utilizan la agresión con mayor frecuencia y de forma más intensa que las mujeres (Rutter, Giller y Hagel, 1998; Scrandroglio et al., 2002). Esta diferencia se manifiesta desde la infancia y en cualquier contexto (Olafsen y Viemero, 2000). Así Olweus (1999) realizó un estudio en Noruega donde se constató que había más chicos que chicas entre los agresores y esto sucedía en todos los cursos equivalentes de la ESO.

En esta línea se desarrolló un trabajo en 2008 en el que se revisaron 148 estudios sobre conducta agresiva analizando las diferencias de sexo en la infancia y la adolescencia (Card, Stuky, Sawalani y Little, 2008). Los resultados mostraron que los varones eran más agresivos que las mujeres, fundamentalmente en agresión directa, y que en agresión indirecta las diferencias se reducían aunque continuaban siendo mayores en los varones.

Diferentes investigadores han intentado hallar la razón de esta diferencia. Por consiguiente, Garaigordobil y Oñederra (2010) afirman que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Por su parte, Trianes y Fernández-Figares (2001) encontraron que un factor muy importante en la determinación de la agresividad escolar es la cultura machista y la exaltación de los modelos duros y agresivos imperantes en nuestra sociedad. Garaigordobil y Oñederra (2010) concluyen que los resultados de diferentes estudios confirman que las actitudes sexistas potencian las conductas violentas que se manifiestan en contextos educativos.

C.3) Racismo

El racismo es otro de los factores que predicen la agresividad. En recientes investigaciones se ha constatado que los adolescentes con muchos prejuicios hacia otros grupos socioculturales muestran conductas agresivas en sus relaciones con iguales además de ponerse de manifiesto en diferentes investigaciones que actitudes racistas, xenófobas y prejuiciosas hacia personas de otros grupos culturales potencian conductas violentas que se manifiestan en la escuela (Díaz-Aguado et al., 2004).

2.4.2. Contextos que influyen en la agresividad

En cuanto a los contextos que influyen en la aparición de la agresividad son tres los que han sido relacionados: el contexto socioeconómico, el contexto cultural y el familiar.

A) Contexto socioeconómico. Estatus socioeconómico (SES)

Marcuse (1968) identificó lo que él denominó las fuentes sociales de la agresividad: la deshumanización del proceso de producción y consumo y las condiciones de aglomeración, la estrechidad y la desprivatización de las sociedades de masas.

A lo largo de las décadas posteriores se ha estudiado la relación de la agresividad tanto con el SES como con el contexto. Respecto al SES, en la década de los ochenta Dijksterhuis y Nijboer (1987) afirmaron que la adscripción económica o sociocultural a un determinado estrato social tenía mucha influencia en el desarrollo o no de conductas violentas. Años más tarde, Patterson, Kupersmidt y Vaden (1990) relacionaron la clase socioeconómica baja y la aparición de conductas agresivas.

En cuanto al contexto, en diferentes investigaciones se ha estudiado la relación entre el tipo de barrio y la aparición de la agresividad. Guerra, Huesman, Tolan, Van Acker y Eron (1995) encontraron conductas diferenciadas entre alumnado procedente de barrios marginales y aquellos que proceden de un contexto urbano acomodado mostrando los primeros más conductas agresivas. Avalando estos resultados, numerosos estudios (Paíno y Rodríguez, 1998; Rodríguez, Hernández y Cuesta, 2001; Serrano, 2011; Young y Chiland, 1994) indican que son las poblaciones marginadas las que tienen mayor probabilidad de fracasar en la escuela y en su proceso de ajuste social.

La influencia, por tanto, del contexto es clara pero no determinante. La persona violenta se hace porque aunque la violencia no deja de ser consecuencia del procesamiento interno de la persona, en gran parte es el resultado del ambiente donde se desarrolla la vida (Paíno, Rodríguez, Martino y Costa, 1999). Desarrollando esta idea, Garaigordobil y Oñederra (2010) concluyen que los factores del entorno socioeconómico y cultural, junto a factores individuales, influyen en el desarrollo de conductas agresivas del niño/a en el ambiente que le rodea.

B) Contexto familiar. Estilo educativo

La literatura científica que ha estudiado variables asociadas con la agresividad ha dado un trato preferente al análisis del contexto familiar de niños y niñas agresivos.

Las diferentes investigaciones han hecho referencia a tres categorías de variables que concentran la influencia del contexto familiar en la agresividad del niño/a: modelos familiares, estilo educativo o control y vínculo afectivo de apego (Serrano, 2005).

B.1) Modelos familiares

Diferentes estudios han encontrado múltiples variables de los modelos familiares que se relacionan con la aparición de la agresividad. Bowers, Smith y Binney (1992, 1994) encontraron que los agresores mostraban una elevada ausencia de la figura del padre y un bajo nivel de cohesión con y entre los padres. Otras variables predictoras relacionadas con los modelos familiares son la falta de calidez entre los padres o en familia (Patterson, De Baryshe y Ramsay, 1989), la depresión crónica de la madre (Smith, 2005), la hostilidad de padre y madre, la falta de afecto entre la pareja (Olweus 1980; Petit y Bates, 1989), el hecho de tener un padre o una madre convictos (Farrington, 2005, citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010), ser una familia disfuncional, con poco tiempo compartido y con escasos canales de comunicación (Serrano e Iborra, 2005), y el ser familia desestructurada, con problemas de drogas o de alcohol, en situación de paro y pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia o con bajo nivel educativo. (Palomero y Fernández, 2001).

Algunas investigaciones han tratado de explicar cómo se produce esta influencia. Así, Landy y Peters (1992) explican que el proceso comienza con la imitación de modelos coercitivos de la familia y se refuerza con la interacción, para después pasar a ser una conducta habitual.

B.2) Estilo educativo

La relación del estilo educativo de los progenitores con la aparición de la agresividad en el niño o niña es ampliamente citada como variable determinante. La aparición de conductas agresivas ha sido frecuentemente asociada a la exposición de modelos paternos agresivos (Bandura, 1973; Dodge, 1991), a la escasa idoneidad de las reglas y normas (Garaigordobil y Oñederra, 2010), al escaso control de la exposición de los hijos a ciertos programas y juegos que elevan el nivel de agresividad (Avilés,

2003), así como al control de las conductas por parte de los progenitores, ya sea este control débil (Garaigordobil y Oñederra, 2010) o agresivo (Hazler, 1996).

En esta línea, Olweus (1980, 1993) encontró cuatro factores dentro del ámbito familiar decisivos y contundentes para desarrollar un modelo de conducta agresiva; tres de ellos relacionados directamente con la familia, concretamente con el estilo educativo: la actitud emotiva de los padres y madres o de la persona a cargo de los niños/as (una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementa el riesgo), el grado de permisividad de los cuidadores ante la conducta agresiva del niño/a (un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que lo que finalmente el sujeto debe aprender) y el método de afirmación de la autoridad (se genera más agresividad si las personas que cuidan del niño/a utilizan el castigo físico y maltrato emocional para afirmar su autoridad).

En cuanto a la relación del vínculo afectivo de apego de los padres con los hijos/as, Chazan (1989) encuentra que los vínculos con los progenitores han mostrado incidencia sobre la agresividad de los niños y niñas en la escuela, especialmente sobre las conductas de agresión a iguales. Así, algunas investigaciones han destacado la relación entre sufrir abusos físicos en edad infantil y desarrollar agresividad (Dodge, Petit y Bates, 1994; Serrano e Iborra, 2005).

C) Contexto cultural

La existencia de valores es una característica que históricamente ha definido una comunidad en un contexto determinado (Trianes, 2000). En la sociedad actual existe una tendencia al divorcio entre unos valores aceptados y otros, incluso contrarios, que son los realmente dominantes, en la medida en que son por los que se rige una amplia mayoría. El infante y el adolescente perciben esta dualidad como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos sino con

una especie de relativismo sumamente negativo para la educación. Por tanto, los factores relacionados con el contexto cultural tienen un papel relevante en la aparición de conductas agresivas (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Hay que destacar que las investigaciones en las que se aborda la agresividad desde una perspectiva intercultural son escasas (Crijnen *Achenbach, Verhulst*, 1999; Österman *et al.*, 1998; Pastorelli, *Barbaranelli, Cermak, Rozsa, Caprara*, 1997). Una de estas investigaciones fue realizada por Crijnen *et al.* (1999) los cuales señalaron que las diferencias culturales permitían explicar el 5% de la varianza de las conductas agresivas de niños/as y adolescentes informadas por los padres. Ramírez (1993) destaca que si bien existe un grado de aceptación similar en cuanto a la agresividad interpersonal entre estudiantes de diferentes culturas, aparecen diferencias respecto a las actividades agresivas aceptadas y las circunstancias en las que se justifican. Este autor señala, en contraposición con los resultados obtenidos para estudiantes polacos y finlandeses, que los estudiantes españoles presentaban una mayor aceptación de las conductas agresivas con elevada carga emocional y en las que estaban implicados sus propios intereses. Fujihara, Kohyama, Andreu y Ramírez (1999) han encontrado diferencias en lo referente a las actividades agresivas aceptadas entre estudiantes universitarios españoles, estadounidenses y japoneses, siendo estos últimos los que presentaban una mayor justificación de la agresión verbal directa (entendida como gritar o protestar furiosamente) y una menor justificación de la agresión verbal indirecta (entendida como actuar de forma irónica o interferir o impedir la actuación de otra persona).

Otros factores culturales también se han relacionado con una mayor agresividad como la patrilinealidad de la sociedad (Munroe, Hulefeld, Rodgers, Tomeo, Yamazaki, 2000) o la menor religiosidad y fe de los adolescentes (Mahirah y Suryani, 2012). Sin embargo, son escasas las investigaciones que han estudiado si existen diferencias significativas entre la influencia de la cultura musulmana y de la cultura occidental sobre la agresividad, y aún menos las que han tenido en cuenta a la población de cultura

amazigh. Una de esas investigaciones es la de *Esteve et al.* (2003), los cuales encontraron diferencias significativas en agresividad en función de la cultura, hallándose mayores puntuaciones de agresividad en alumnado de cultura amazigh frente al alumnado de cultura occidental. Esta investigación, sin embargo, no tuvo en cuenta variables contextuales, como el SES, que podrían explicar esas diferencias. En la presente tesis si se incluye el SES como variable explicativa.

2.5. CONSECUENCIAS DE LA CONDUCTA AGRESIVA PARA EL AGRESOR

Al igual que los factores que provocan la agresividad, las consecuencias de la conducta agresiva para el agresor han sido ampliamente investigadas.

Una de las consecuencias con las que se ha relacionado es el rendimiento académico (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Austin y Joseph (1996) sostienen que los agresores y agresoras terminan teniendo una baja competencia académica. A esto añade O`Moore y Hillery (1989) que el alumnado agresor acude menos a clase y tiene más posibilidades de abandonar precozmente los estudios. Lowestein (1994) destaca que los agresores y agresoras tienen un rendimiento lector bajo. Díaz-Aguado et al., (2004) afirma que los estudiantes agresores presentan una actitud negativa hacia la escuela y un rendimiento académico bajo. Melero (1993) también estudia esta variable y afirma en su estudio que todos los agresores habían repetido o estaban repitiendo curso.

Frente a los estudios que encuentran correlaciones negativas entre rendimiento académico y agresividad, Alonso y Navazo (2002) encontraron que conductas consideradas agresivas correlacionan de forma positiva con el rendimiento académico. Así, encontraron correlaciones positivas entre la agresividad física y las descargas de afectos negativos y oposición y el rendimiento académico en el área de Educación Física.

Otros estudios se han centrado en las consecuencias psicopatológicas para los agresores. Kumpulainen y Rasanen (2000) afirman que los niños y niñas acosadores de entre 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años. Por otro lado, Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela (2000) sostienen que el consumo de bebidas alcohólicas y drogas termina siendo más común en los agresores.

Diferentes investigaciones han estudiado conductas antisociales, delincuencia o psicopatía como consecuencias de la conducta agresiva para el agresor. Kiyonaga, Mugishima y Takahashi (1985,1986) afirman que los agresores muestran una tendencia hacia actividades antisociales y delictivas. Por su parte, Avilés (2003) sostiene que en el caso de agresores sistemáticos, al menos un 25% termina teniendo problemas con la justicia. En esta línea Andrews (2000) afirma que al persistir la conducta agresiva, en referencia al bullying, existe un número de jóvenes que se convertirán en matones y delincuentes. Piñuel y Oñate (2005) concluyen que el 60% de los niños/as acosadores habrán cometido más de un delito antes de los 24 años de edad y que el riesgo de terminar convirtiéndose en delincuentes será cuatro veces mayor que para el resto.

Por último, existen estudios que han encontrado que los agresores se engrandecen y cobran fuerzas al controlar o dominar a otros (Spielberger, Miguel-Tobal, Casado y Cano, 2001), y que tienen riesgo de suicidio (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000). Asimismo, Lucas y Martínez (2008) realizaron un estudio en la Comunidad de Madrid con 2050 estudiantes de entre 8 y 13 años. Entre las conclusiones afirman que los estudiantes que tienen un estatus social de rechazado dentro de su aula obtienen significativamente las mayores puntuaciones en los papeles de agresor y víctima, así como las menores en los roles de defensor y observador pasivo. En este estudio se subraya la posición de exclusión social y rechazo social que sufren los niños y niñas que participan, tanto como agresor como víctima, en las situaciones de violencia entre iguales. Asimismo, en otros estudios se ha informado de

mayor estrés e inadaptación socioemocional en alumnado de baja aceptación sociométrica, sobre todo en el caso de las niñas (Escobar, Trianes, Fernandez, y Miranda, 2010).

2.6. EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD

Existen numerosas pruebas que evalúan la agresividad, sin embargo, evaluar la agresividad no es una tarea sencilla. Entre las dificultades a las que se enfrentan los evaluadores destacan el formato de respuesta de las pruebas de agresividad, que complica los análisis psicométricos para evaluar su fiabilidad y validez, y la especificidad con la que se crean estas pruebas, que suelen hacer referencias a comportamientos con unas características muy específicas, lo que termina haciendo más complejo el análisis de conductas agresivas no categorizadas en estos términos (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011).

Además de las dificultades mencionadas, a la hora de evaluar la agresividad nos encontramos con otra dificultad, este nuevo obstáculo está relacionado con el carácter de no-deseabilidad y censura que socialmente posee la conducta agresiva, lo que termina haciendo que sea negada por el agresor/a o que aparezca solapada o en situaciones donde la reprobación social no esté presente (Carrasco, 2006). Para controlar este sesgo se puede optar por la evaluación multicompetente, multifuente y multimétodo, que conlleva una mayor validez ecológica derivada de la información procedente de informantes externos y de diferentes contextos (Carrasco, 2006). Esta forma de evaluar la agresividad permite acceder a la información sobre conductas exteriorizadas a través de informantes externos, profesorado o iguales, al identificar estos desde distintos puntos de vista este tipo de conductas; y acceder a la información sobre conductas interiorizadas a través del propio individuo, para lo que este último posee una información más precisa.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar la agresividad es la forma en que la agresión sea definida y medida, ya que esto puede influir potencialmente en la selección de instrumentos de medida, resultados de la investigación o decisiones clínicas. Existen numerosos instrumentos de evaluación cuyos resultados pueden ser estudiados a partir del método de obtención de datos (Suris, Lind, Emmett, Borman, Kashner, Barratt, 2004).

2.6.1. Cuestionarios de autoinforme

Los cuestionarios de autoinforme de agresividad han sido desarrollados para usarse con una población variada (Suris et al., 2004) y han sido frecuentemente empleados para evaluar la conducta agresiva (Parrot y Giancola, 2007). La utilidad de los autoinformes para evaluar la agresividad radica en que permiten acceder a contenidos concretos, fundamentalmente emocionales y cognitivos que solo conoce el evaluado, cuestión de gran importancia cuando se trata de evaluar la agresividad (Carrasco, 2006).

Existen evaluadores que cuestionan la validez de estos cuestionarios para medir la agresividad argumentando que la conveniencia social y la preocupación por cómo uno es percibido por los demás genera inexactitud. Estos investigadores alegan que cuando se trata de una conducta socialmente inaceptable como la agresión la respuesta puede ser vacilante a la hora de admitir el grado de tal conducta, es decir, los evaluados pueden tener miedo a ser socialmente juzgados de forma negativa, y por esto diseñan estrategias para sugerir que la conducta podría ser aceptable o justificada (Ramírez y Andreu, 2006).

Frente a estos autores existen otros que consideran los autoinformes como instrumentos indispensables para conocer la autopercepción y la autovaloración de la persona en temas como el autoconcepto, los sentimientos o las atribuciones (Trianes,

Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). Pese a las limitaciones que las pruebas de autoinforme poseen en la infancia, Trianes et al. (2002) afirman que en la preadolescencia se superan estas limitaciones a causa de una mayor madurez sociocognitiva y a una mayor experiencia social e interiorización de las normas que juzgan la idoneidad de la conducta social en diferentes contextos. Finalmente, para probar la validez de estas pruebas se han realizado diferentes estudios comparativos de medidas de agresividad tomadas por diferentes agentes de información, adolescentes y padres, los cuales han evidenciado la validez de los instrumentos de autoinforme para medir la agresividad (Torregrosa et al., 2011).

2.6.2. Técnicas observacionales

Las técnicas observacionales son otro de los medios empleados para evaluar la agresividad.

Las escalas de observación diseñadas para medir episodios o actos de conducta agresiva tienen como objetivo obtener una descripción de sucesos agresivos concretos a través de la observación directa y/o preguntas (Ramírez y Andreu, 2006). Su valor reside precisamente en permitir la medición de la conductas de interés en situaciones naturales (Carrasco, 2006).

Estas técnicas requieren de unos observadores entrenados en el uso de las mismas y un procedimiento especificado, sistemático y riguroso para lo cual se han elaborado sistemas de categorías que recogen conductas específicas. Las técnicas observacionales poseen, además, una serie de dificultades como la posible reactancia del observado, la dificultad que supone el acceder a ámbitos privados del sujeto, la dificultad de obtener índices de fiabilidad interjueces a través de distintos escenarios y, por último, su elevado coste (Carrasco, 2006).

Además, en cuanto a la fiabilidad de estas pruebas, se ha comprobado que la cantidad de exposición a la agresividad que un observador ha experimentado puede terminar afectando a las puntuaciones y, en suma, a la fiabilidad de la medida (Ramírez y Andreu, 2006).

2.6.3. Entrevistas

Las entrevistas son otro de los instrumentos utilizados para la evaluación de la agresividad. Entre las dificultades de esta técnica destaca la necesidad de habilidades complejas por parte del evaluador para lograr un adecuado uso del instrumento y una correcta administración. No obstante cuanto mayor es el grado de estructuración de la prueba mayor es la independencia de la fiabilidad y validez del instrumento respecto a la habilidad del entrevistador y mejor se garantiza la validez de la misma (Carrasco, 2006).

En cuanto a los tipos de entrevistas, Suris et al (2004) sostiene que los instrumentos y técnicas de entrevistas incluyen entrevistas clínicas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas:

- Estructuradas: el entrevistador realiza preguntas estandarizadas para obtener información.
- Semiestructuradas: combinan un formato predeterminado con interpretaciones y habilidades clínicas.
- No estructuradas: en estos instrumentos las respuestas y orientaciones del entrevistador pueden determinar la dirección y resultados de la entrevista.

Todos estos instrumentos tienen ventajas e inconvenientes. Los menos estructurados permiten obtener información suplementaria, sin embargo, la cantidad y calidad de información puede ser influenciada por la dinámica del encuentro cara a cara.

Por el contrario, las entrevistas estructuradas tienen una mayor fiabilidad (Suris et al., 2004).

2.6.4. Evaluación de iguales

A los instrumentos ya expuestos hay que añadir la posibilidad de evaluar de la agresividad a través de los iguales. Estas pruebas permiten evaluar la aceptación o preferencias hacia un igual. La evaluación de la agresividad por iguales aporta información sobre un ámbito en el que los niños y niñas se muestran de manera diferente a como lo hacen en la relación con los adultos. En la evaluación de la agresividad por iguales los compañeros del estudiante evaluado experimentan directamente la conducta social, por lo que son los mejores intérpretes de las normas y estándares del grupo (Trianes et al., 2002).

En cuanto a la fiabilidad y validez de estos instrumentos para medir la agresividad, Kenrich y Strinfield (1980) afirman que iguales y adultos coinciden a la hora de identificar grupos extremos y que estos instrumentos poseen una alta fiabilidad y validez. Además, Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) sostienen que los instrumentos sociométricos presentan un alto grado de acuerdo al ser utilizado por profesores e iguales.

CAPÍTULO 3

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

3.1. INTRODUCCIÓN

El conflicto interpersonal es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender, no considerándose positivo ni negativo, sino más bien una oportunidad para aprender (Girard y Koch, 1997). No obstante, educativamente se debe atender a que la resolución de conflictos interpersonales lleve a una solución constructiva y negociada, ya que en caso contrario puede engendrar violencia interpersonal.

A lo largo de la historia, psicólogos y filósofos han propuesto que parte esencial del ser humano es la capacidad de resolver problemas. Quizás, la idea más importante que emana de esta creencia es la noción de que la resolución de problemas contribuye significativamente a la competencia social y, en general, al bienestar psicológico, estando la habilidad de afrontar y resolver positivamente problemas diarios estresantes relacionados con el funcionamiento social y personal (D'Zurilla y Nezu, 2001).

En general, los resultados de los diferentes estudios han apoyado la idea de que poseer habilidades de resolución de problemas es un importante factor de adaptación y que, por tanto, su entrenamiento es un prometedor método para mejorar el funcionamiento adaptativo de la persona y, consecuentemente, reducir y prevenir trastornos conductuales y psicológicos (D'Zurilla y Maydeu-Olivares, 1995).

En la presente investigación, la resolución de problemas interpersonales es una variable clave para conocer la competencia social de los estudiantes de diferentes culturas. En este capítulo, se profundiza en los conceptos y definiciones que sustentan

problemas y variables de tipo personal y contextual. Para concluir el capítulo, se analizarán diferentes medidas, tanto centradas en la evaluación del proceso, como centradas en el análisis de los resultados.

3.2. CONCEPTO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

La competencia social se puede definir como un funcionamiento eficaz dentro de los contextos sociales, entendiendo la eficacia en sentido amplio, incluyendo la percepción del propio sujeto y la percepción de otros (Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Dentro de las capacidades que dan forma a la competencia social encontramos la resolución de problemas interpersonales de forma asertiva.

La resolución de problemas interpersonales ha sido profusamente estudiada en las últimas décadas debido al creciente interés que ha despertado en la sociedad. Fruto del aumento de las investigaciones sobre esta competencia ha sido el desarrollo de diferentes modelos explicativos de la misma. Entre estos modelos destacan:

3.2.1. Modelo Goldfried y D'Zurilla

Uno de los modelos de competencia social más temprano fue articulado por Goldfried y D'Zurilla (1969). Estos autores perfilaron un procedimiento con diferentes pasos para resolver problemas hábilmente. La secuencia del mencionado proceso era la siguiente:

- Identificación de la situación como problemática
- Generación de posibles alternativas para resolver el problema
- Toma de decisión: elegir la alternativa adecuada para la situación.
- Puesta en práctica de la estrategia.

Este modelo, fue diseñado partiendo de un trabajo anteriormente publicado por Miller, Gallanter y Pribram (1960, citados en Rubin y Rose-Krasnor, 1992) para resolver problemas impersonales, teniendo más tarde una gran influencia para el trascendental trabajo de George Spivack y Mirna Shure (1974).

3.2.2. Modelo Spivak y Shure

Spivack y Shure propusieron que la competencia social en niños y niñas podría ser mejor definida como un conjunto interrelacionado de conductas de resolución cognitiva de problemas interpersonales (Interpersonal cognitive problem solving: ICPS) (Rubin y Rose-Krasnor, 1992).

Las bases del modelo de Spivack y Shure (1974) son las siguientes:

- Entre la situación social problemática y la respuesta del individuo existen unos mediadores cognitivos.
- Estos mediadores cognitivos son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas.
- Si una persona no alcanza un nivel de ejecución adecuado en dichas habilidades, será inhábil en su comportamiento y por lo tanto incompetente socialmente.
- Dichas habilidades son susceptibles de ser entrenadas.

Una vez asentadas las bases del modelo, Spivack y Shure (1974) establecen seis capacidades o habilidades sociales básicas para resolver problemas interpersonales:

- Pensamiento de situación alternativa o pensamiento alternativo: esta capacidad viene definida por la habilidad para generar diferentes soluciones que potencialmente pueden ser utilizadas ante un problema.

- Pensamiento consecuente: habilidad para considerar como las propias acciones pueden resolver el problema.

- Pensamiento causal: es la capacidad para establecer una relación en el tiempo entre dos eventos sociales.

- Sensibilidad interpersonal: capacidad para captar los componentes de un problema interpersonal.

- Pensamiento medio-fin: capacidad para planificar cuidadosamente, paso a paso, las actuaciones necesarias para alcanzar una meta social.

- Toma de perspectiva: capacidad del individuo para reconocer e integrar el hecho de que diferentes personas pueden tener diferentes motivaciones y puntos de vista acerca de una determinada situación.

Con el paso de los años, los modelos ICPS de Spivack y Shure han sido extremadamente influyentes en el desarrollo de los programas de entrenamiento de conductas sociales y en las investigaciones sobre los programas (Rubin y Rose-Krasnor, 1992; Trianes, 1988).

3.2.3. Modelo Rubin y Krasnor

Rubin y Krasnor (1986) desarrollaron un modelo de competencia social basado en el procesamiento de la información. Estos autores sugieren que muchas conductas sociales reflejan automaticidad en el pensamiento y que muchas de las interacciones sociales son rutinarias.

Rubin y Krasnor (1986) asimilaron la noción de automaticidad y guiones sociales en su modelo de competencia social. Los guiones sociales son almacenados a la espera de ser requeridos por indicaciones internas (por ejemplo: anticipación ansiosa) o externas (por ejemplo: la mirada de amigos a la llegada al jardín de infancia). Estos

guiones facilitan el acceso a secuencias de acciones correspondientes a situaciones sociales familiares; por tanto los guiones facilitan la resolución de problemas en situaciones familiares.

3.2.4. Modelo de Dodge

Los modelos de procesamiento de la información aportan información sobre las causas de las dificultades en niños y niñas para interaccionar con iguales (Crick y Dodge, 1994). La idea que subyace a estos modelos es que las personas interpretan las situaciones sociales de diferente forma. Esta diferencia personal a la hora de interpretar junto con las experiencias pasadas y factores biológicos terminan influyendo en su comportamiento (Lemerise y Arsenio, 2000).

El modelo propuesto por Dodge (1986) es un modelo socio-cognitivo específicamente desarrollado para explicar y predecir la conducta agresiva en niños y niñas el cual comprende una serie de operaciones mentales que se desarrollan cuando existe una interacción social, es decir, cuando hay un estímulo social. Crick y Dodge (1994) aportan un modo de procesamiento no lineal, con procesos en línea y estructuras mentales latentes en constante interacción.

En el modelo Dodge (1986) propone cinco pasos secuenciados necesarios para la manifestación de las habilidades sociales en el niño o la niña:

- Codificación de las señales sociales.
- Interpretación de las señales sociales.
- Acceso y generación de respuestas potenciales.
- Evaluación de cada uno de los accesos alternativos y decisión acerca de la respuesta óptima.

- Puesta en práctica de la respuesta elegida.

En conclusión, Arslan, Arslan y Ari (2012) afirman que los modelos de resolución de problemas sociales implican tres dimensiones:

Orientación hacia el problema

Implica la comprensión de los problemas junto con la atribución de causas así como las expectativas de la persona acerca de la resolución de problemas y su motivación para ello.

Selección adecuada de la opción para resolución del problema

Es decir, afrontar una situación problemática y encontrar una solución óptima a través de la aplicación de técnicas y habilidades de resolución de problemas (Belzer, D'Zurilla y Maydeu-Olivares, 2002; D'Zurilla y Chang, 1995). Generalmente, la actitud de un individuo frente a un problema va a estar influenciada por las experiencias problemáticas vividas por el individuo en situaciones similares (Arslan, Arslan y Ari, 2012).

Aplicación de las habilidades de resolución de problemas

En esta última dimensión el individuo aplica la conducta o técnica de resolución de problemas interpersonales por la que ha optado.

3.3. DEFINICIÓN DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Existen diferentes definiciones de resolución de problemas interpersonales, pero antes de profundizar en ellas, se aclarará qué se entiende por problema interpersonal.

En la resolución de problemas interpersonales se pueden encontrar muchas definiciones de problema interpersonal. Las definiciones van de lo más abstracto (estado de desarmonía) a lo más concreto (Girard y Koch, 1997). Así, Deutsch (1973) afirma

que el problema interpersonal existe cuando se dan actividades incompatibles. Hocker y Wilmot (1991) definen el problema interpersonal como una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos. No solo acciones sino también diferencias de creencias, ideas, opiniones y costumbres pueden llevar al problema interpersonal, según cómo, dónde y cuándo las diferencias se manifiesten en la conducta (Girard y Koch, 1997). Una de las definiciones más interesante de problema interpersonal la dan D´Zurilla y Nezu (2001). Estos autores afirman que el problema interpersonal es una situación vital que requiere de una respuesta para el funcionamiento eficiente pero para el cual la persona o el grupo de personas que padece esa situación no dispone de una respuesta efectiva inmediatamente (D´Zurilla, 1993; D´Zurilla y Nezu, 2001).

Partiendo de estas definiciones de problema interpersonal, la resolución de problemas interpersonales es definida como el proceso cognitivo-conductual autodirigido por el cual una persona intenta identificar o descubrir efectivos o adaptativos caminos de afrontamiento para las situaciones problemáticas encontradas en el día a día (D´Zurilla y Nezu, 1999; Nezu, 2004).

D´Zurilla (1993) profundiza en esta definición afirmando que la resolución de problemas interpersonales es la respuesta de afrontamiento que es efectiva porque altera la situación problemática y/o las reacciones propias hacia ella, de modo que no es percibida como conflictiva, y maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza las consecuencias negativas (costes).

En este contexto, la resolución de problemas interpersonales implica el proceso a través del cual un individuo intenta orientar sus esfuerzos de afrontamiento para alterar la naturaleza problemática de una situación, sus reacciones así como la situación o ambas (Nezu, 2004). Esta última aclaración denota que la resolución de problemas

incorpora tanto la focalización en los problemas, como en las emociones (Lazarus, 1999; Nezu, 1987).

Desarrollando esta definición diferentes investigadores han profundizado en el concepto de habilidades de resolución de problemas interpersonales, estableciendo que son aquellas habilidades y estrategias activadas por las demandas y características de las situaciones y que dependen en gran medida de los objetivos que guían al alumnado para afrontar el problema, siendo reguladas por reglas que varían en función de los contextos sociales (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998).

3.4 TIPOS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES. CATEGORÍAS

El número de respuestas habilidosas y no habilidosas ante un problema interpersonal es numeroso y la forma de clasificarlas varía de un investigador a otro, existiendo diferentes clasificaciones que son confeccionadas en base a criterios lógicos y racionales más que operativos (González y Pelechano, 1996).

Una de las clasificaciones más utilizadas es la de Joffe, Dobson, Fine, Marriage y Haley (1990) los cuáles, tras examinar las diferentes respuestas que plantean niños y niñas plantean, plantean cinco categorías de respuesta:

- Respuesta asertiva directa: se aborda el problema de forma constructiva.
- Respuesta asertiva indirecta: se aborda el problema de forma asertiva pero con más cautela, indirectamente, por ejemplo, buscando ayuda de adulto.
- Respuesta pasiva: se evita o ignora el problema.
- Respuesta agresiva: se afronta el problema mediante respuestas agresivas físicas o verbales.
- Respuesta indeterminada o vaga: son respuestas o soluciones al problema interpersonal que no pueden ser clasificadas como las anteriores.

D’Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (2001) componen otra de las categorizaciones más utilizadas. Estos autores realizan una categorización de las respuestas de resolución problemas interpersonales en otras cinco categorías:

- Respuesta orientada positivamente hacia el problema: respuesta cognitiva constructiva.
- Respuesta orientada negativamente hacia el problema: respuesta cognitiva-emocional inhibidora o desadaptativa.
- Respuesta consistente en una solución racional al problema: respuesta consistente en la aplicación sistemática, deliberada y racional de los principios y técnicas de solución de problemas eficaces.
- Respuesta de estilo impulsivo y descuidado: respuesta de estilo inadecuado de resolución de problemas al hacerlo de forma asistemática, apresurada e incompleta.
- Respuesta de estilo evitativo: respuesta deficiente para resolver un problema por aplazar la solución, pasividad o dependencia.

De estas cinco categorías las tres primeras coincidirían con las respuestas asertiva directa e indirecta, respuesta agresiva y respuesta indeterminada o vaga de las categorías de Joffe et al. (1990). Como se comprueba, en los modelos de pocas categorías las categorizaciones de los diferentes autores suelen coincidir varias categorías.

Existen otros modelos de categorizaciones con un mayor número de categorías lo que favorece un estudio más pormenorizado de la tipología de resolución de problemas empleada. Un ejemplo de tipología es la de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996), de la cual parte el sistema de categorías finalmente empleado en esta investigación. Este modelo contempla diecisiete categorías de respuesta (compartir,

petición, negociación, razonar, disculparse, solución alternativa, otras soluciones constructivas, agresión física directa, agresión verbal, defender los propios derechos, imposición, aplazar, chantajear, compensar, negar la propia responsabilidad, apelar al adulto y soluciones irrelevantes).

3.5. VARIABLES ASOCIADAS CON LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

INTERPERSONALES

A continuación se va a profundizar en diferentes investigaciones que han relacionado la resolución de problemas interpersonales con variables psicopatológicas y trastornos clínicos (dando especial importancia a la relación con la impulsividad, toda vez que la relación agresividad-resolución de problemas interpersonales ya ha sido estudiada en el capítulo II), con el rendimiento académico y con las variables cultura, sexo y edad.

3.5.1. Resultados asociados a variables personales: resultados asociados a variables psicopatológicas y a trastornos clínicos

Múltiples estudios han buscado la relación entre variables psicopatológicas, trastornos clínicos y la resolución de problemas interpersonales de forma asertiva. Entre las variables estudiadas destacan:

A) Resultados asociados a ansiedad

La correlación entre ansiedad y resolución de problemas interpersonales ha sido estudiada en las últimas décadas si bien es cierto que mayoritariamente en poblaciones de edades adultas (Nezu, 1986; Nezu y D’Zurilla, 1989; Haaga, Fine, Roscow, Stewart y Beck, 1995; Nezu, 2004).

Entre las investigaciones que analizan esta relación destaca la de Davey y Levy (1999) quienes encontraron que la pobreza en la resolución de problemas interpersonales se relacionaba con ansiedad en universitarios. Años más tarde Reinecke, DuBois y Schultz (2001) encontraron también esta relación en adolescentes con problemas psiquiátricos hospitalizados.

B) Resultados asociados a depresión

Al igual que en la relación entre ansiedad y resolución de problemas interpersonales, se han encontrado evidencias de una fuerte relación entre depresión y resolución de problemas.

La relación entre estas dos variables fue hallada por Sacco y Graves (1984). Estos autores encontraron relación entre depresión en niños y niñas de edad de Educación Primaria y peor resolución de problemas interpersonales.

Con el paso de los años, esta relación ha sido hallada en diferentes poblaciones. Así, se ha encontrado dicha relación en una muestra de edad media y anciana (Kant, D'Zurilla y Maydeu-Olivares, 1997), en una muestra universitaria de China (Cheng, 2001), en niños/as de bajo SES (Goodman, Gravitt y Kaslow, 1995) y en chicas adolescentes (Frye y Goodman, 2000).

C) Resultados asociados a impulsividad

Afirma Derkzen (2007) que existe consenso en aceptar la relación entre impulsividad y la agresividad, aunque dicha relación no tiene que ser necesariamente simple y directa sino que puede que esté mediada por diferentes variables, una de las cuales podría ser la solución de problemas interpersonales.

Shure y Spivack (1982), pioneros en este campo, postularon que la instrucción a niños y niñas en habilidades de resolución de problemas interpersonales podría disminuir el número y la intensidad de las conductas impulsivas y disfuncionales. Tras estas investigaciones se desarrollaron programas psicoeducativos para fomentar conductas asertivas de resolución de problemas interpersonales, los cuales arrojaron como resultado la reducción de la impulsividad en los sujetos con los que se trabajaba siguiendo dichos programas (Shure, 1997; Shure y Spivack, 1988; Trianes, Rivas y Muñoz, 1991).

Tras los resultados de las anteriores investigaciones se profundizó en dicha relación, hallándose que la pobreza en las conductas verbales junto con la impulsividad y la baja inteligencia suponen una gran dificultad para el aprendizaje de habilidades para resolver problemas de forma adecuada (Derkzen, 2007).

McMurran, Blair y Egan (2002) investigaron la correlación entre resolución de problemas interpersonales e impulsividad y encontraron una correlación negativa significativa entre impulsividad y resolución de problemas interpersonales, es decir, un alto nivel de impulsividad se relacionaba con bajos niveles de habilidades de resolución de problemas de forma asertiva. McMurran et al. (2002) intentaron explicar dicha relación proponiendo que durante el desarrollo del niño la impulsividad podría crear un obstáculo para el aprendizaje, especialmente de aprendizajes como la resolución de problemas interpersonales de forma asertiva. Debido a la escasez de habilidades se produciría un aumento de la agresividad y un mayor deterioro de las relaciones interpersonales. Por tanto, altos niveles de impulsividad podrían conducir a pobreza en la resolución de problemas de forma asertiva.

3.5.2. Resultados asociados a variables contextuales: rendimiento académico

Algunos estudios han demostrado una modesta relación positiva entre resolución de problemas interpersonales y rendimiento académico.

En el estudio de D`Zurilla y Sheedy (1992) se estudió la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios americanos, encontrándose que la habilidad en resolución de problemas interpersonales era significativamente predictora del rendimiento académico en estos estudiantes. También en los años 90 se encontró como efecto del aprendizaje de habilidades de solución de problemas un incremento en el rendimiento en niños/as de educación preescolar (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990). Años más tarde, se ha encontrado estos mismos resultados en una muestra compuesta por estudiantes del sistema educativo español (Rodríguez-Fornells y Maydeu-Olivares, 2000).

3.5.3. Resultados asociados a otras variables: cultura, sexo, edad y SES

Los resultados asociados a las variables cultura, sexo, edad y SES también han sido estudiados, en mayor o menor medida, en relación a la resolución de problemas interpersonales.

A) Resultados asociados a la cultura

Existe la creencia de que el nivel de habilidad social que es adquirido por un chico/a puede estar determinado por la cultura en la cual crece. La cultura de los países sirve de guía para la crianza de los hijos e hijas y, más importante, para el curriculum de sus escuelas (Jay, 2010).

La potencial conexión entre cultura y el desarrollo de la conducta social fue examinada en guarderías de dos países diferentes, China y Estados Unidos, a través de preguntas al profesorado (Jay, 2010). El profesorado respondió cuestiones relativas

al nivel de conducta social de sus estudiantes. Los resultados del estudio arrojaron que no había efectos de la cultura en el desarrollo de la conducta social de los niños/as, es decir, mostraron que la conducta social era independiente de las características culturales. Jay (2010) argumenta estos hallazgos afirmando que, a pesar de hipotetizar que los estudiantes chinos, influidos por una cultura con unos valores y tradiciones que emanan del Confucionismo, mostrarían más conductas sociales positivas en contraste con los estudiantes americanos; sin embargo, los resultados fueron otros, hallándose que en conductas positivas puntuaban más los estudiantes americanos y que en negativas puntuaban más los estudiantes chinos.

En la presente investigación se verá si estos resultados se dan también entre dos culturas, una occidental, muy estudiada, y otra, la amazigh, de religión islámica, sobre la que no existen datos al respecto.

B) Resultados asociados al sexo

D'Zurilla, Maydeu-Olivares y Kant (1998) examinaron la relación entre resolución de problemas interpersonales y género. Estos autores encontraron que el género femenino tenía una inclinación superior a orientar los problemas emocionales de forma positiva y una menor tendencia a la evitación, mientras que el género masculino puntuaba mejor en la solución de problemas racionales.

Existen estudios que afirman que los niños puntúan más alto en respuestas agresivas hipotéticas y comportamentales (Prior, Smart, Sanson, Oberklaid, 1993) y que las niñas puntúan mejor en emisión de soluciones efectivas a problemas personales hipotéticos (Shortt, Bush, McCabe, Gottman, 1994), en decodificar emociones (Caplan, Bennetto y Weissberg, 1991), que poseen un mayor número de soluciones ante problemas sociales (Ari y Yaban, 2012), que tienen respuestas más competentes

socialmente ante problemas interpersonales y que utilizan estrategias que implican menos agresión física o verbal (Walker, Irwing y Berthelsen, 2002).

Diferentes autores han intentado explicar estos resultados. D'Zurilla et al. (1998) afirman que son debidos a que los varones jóvenes en nuestra sociedad todavía tienen más oportunidades que las mujeres jóvenes para la solución de problemas de forma independiente y la toma de decisiones, sin embargo, una vez que las jóvenes llegan a la edad adulta aumenta su interdependencia lo que hace que mejoren rápidamente a la hora de orientar el problema y de afrontarlo en vez de evitarlo.

Timmers, Fischer y Manstead (1998) abordan esta cuestión planteando que los diferentes géneros afrontan los problemas interpersonales con diferentes objetivos así, el género femenino tiende a orientar sus metas a relacionarse con los demás mientras que el género masculino orienta sus metas al poder.

Finalmente, Antonucci (2001) añade que el género femenino invierte más energía en mantener los lazos sociales que el género masculino transmitiendo mayores sentimientos de angustia ante problemas interpersonales. Este hecho supondrá una mayor tendencia a la búsqueda de soluciones efectivas a los problemas interpersonales y, por lo tanto, a responder asertivamente ante los problemas interpersonales.

C) Resultados asociados a la edad

La relación entre edad y solución de problemas ha sido también estudiada por D'Zurilla et al. (1998). En general, los resultados hallados por estos autores sugirieron que la habilidad para resolver problemas interpersonales aumenta desde la juventud a la mediana edad y que, a partir de aquí, decrece. D'Zurilla et al. (1998) profundizaron en su estudio y encontraron que los adultos de mediana edad puntuaban más alto en la orientación positiva de los problemas y en la solución de problemas racionales y más bajo en orientación negativa de los problemas, estilo impulsivo y evitación. También

compararon a adultos de edad avanzada con adultos de mediana edad puntuando estos últimos más alto en orientación positiva de los problemas y solución racional de los problemas.

En esta línea Yeung, Fung y Kam (2012) estudiaron la relación entre edad y resolución de problemas en jóvenes y adultos. Estos investigadores encontraron que los adultos tienden a usar más la regulación emocional pasiva y menos la regulación emocional proactiva y las estrategias enfocadas al problema. Blanchard-Fields (2007) obtiene los mismos hallazgos concretando que mientras los adultos de más edad tienden a resolver el problema interpersonal ignorándolo, evitándolo o no haciendo nada, los más jóvenes tienden a utilizar más la respuesta negativa directa (agresión física o verbal) como estrategia de resolución de problemas interpersonales. Blanchard-Fields, Stein y Watson (2004) y Birditt (2014) concluyen que los adultos son más efectivos resolviendo problemas interpersonales que los jóvenes.

En relación a la infancia y la adolescencia, Ari y Yaban (2012) estudiaron la resolución de problemas interpersonales en estudiantes de 10 y 11 años y encontraron que mientras que estudiantes de 10 años producen más soluciones para conseguir objetivos sociales los estudiantes de 11 años utilizan una mayor variedad de estrategias a la hora de adquirir objetivos sociales. Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) encontraron, comparando estudiantes de educación primaria (9 - 10 años) con adolescentes (13 - 14 años), que los mayores eligen estrategias más elaboradas y relacionadas con la naturaleza del problema mientras que los pequeños eligen estrategias unilaterales y más diversificadas que en el caso de los mayores.

D) Resultados asociados al SES

Resulta complicado encontrar estudios que relacionen resolución de problemas interpersonales y alto o bajo SES, sin embargo, para este fin, es apropiado citar estudios

que relacionen la competencia social y el SES, toda vez que la resolución de problemas interpersonales de forma asertiva es un componente de la competencia social.

Existen investigaciones que vinculan la competencia social con variables familiares y sociodemográficas, de modo que los niños y niñas que viven en familias con mayores índices de problemas y bajo SES pueden presentar menos competencia social y más problemas de conducta que los que viven en contextos normativos (Coie, et al. 1993; Rutter, 1980). Aunque cabe destacar que no todos los niños y niñas de familias con escasos ingresos y que se desarrollan en entornos sociodemográficos y culturales desfavorecidos poseen escasas competencias sociales. Así, algunos niños que viven en entornos de bajo SES presentan alta competencia social (Carolyn Webster- Stratton and Mary Hammond, 1998).

Dentro de la presente investigación se analizará la relación entre el SES y la resolución de problemas interpersonales.

3.6. EVALUACIÓN DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

D'Zurilla y Maydeu-Olivares (1995) afirmaron que han sido dos los tipos de medidas usadas para evaluar la habilidad en la resolución de problemas:

-Medidas de proceso: esta medida evalúa directamente las variables cognitivas específicas y conductuales que constituyen la resolución de problemas de forma asertiva (D'Zurilla et al., 1998). El tipo más común de medidas de proceso es el test de autoinforme o cuestionario (Hepper y Petersen, 1982; D'Zurilla y Nezu, 1990). Entre las prueba que miden el proceso destaca el Inventario de Solución de Problemas Sociales-Revisado (*SPSI-R*) de D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (2001). Esta prueba consta de 52 ítems y evalúa cinco factores: orientación positiva hacia el problema, orientación negativa hacia el problema, resolución racional de problemas, estilo de impulsividad/irreflexión y estilo de evitación.

-Medidas de los resultados: esta medida evalúa el producto del proceso de resolución de problemas interpersonales cuando se dan problemas específicos (D'Zurilla et al., 1998). El tipo más común de medidas de resultados es el test de representación de resolución de problemas consistente en problemas hipotéticos (Denney y Palmer, 1981) o en problemas de temática cotidiana (Camp, Doherty, Moody-Thomas y Denney, 1989). Entre las pruebas que miden resultados destaca un autorregistro de Dugas y Robichaud (2007) compuesto por las siguientes categorías: definición del problema y metas a conseguir, soluciones potenciales, solución escogida, aplicación de la solución y evaluación de los resultados, y observaciones y comentarios.

Problemas hipotéticos es el método que se utilizará en la presente investigación. Los test de problemas hipotéticos han sido frecuentemente utilizados en la investigación sobre competencia social para evaluar las estrategias de resolución de problemas interpersonales. Estos test consisten en una serie de problemas que se plantean al alumnado para que este responda como si fuera el protagonista pudiéndose presentar a través de estímulos visuales, por ejemplo con películas, o a través de instrumentos de lápiz y papel (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998) como es el caso del presente estudio.

En cuanto a qué miden las pruebas de problemas hipotéticos, actualmente existe cierto consenso respecto a qué estas medidas pueden expresar el conocimiento social que posee el alumnado acerca de las respuestas que son socialmente aceptables en las diferentes situaciones (Trianes et al, 1996). Este conocimiento social influiría sobre la respuesta dada por el alumnado ante un problema interpersonal ya que, en una interacción social, estas estructuras de conocimiento influyen en cómo procesa el individuo la información disponible (Dodge, 1993; Rubin y Rose-Krasnor, 1992).

Finalmente, es importante mencionar que es usual que los investigadores desarrollen sus propias pruebas para evaluar la resolución de problemas interpersonales en la vida diaria (Nezu, 2004). Este es el caso de esta investigación que opta por desarrollar una prueba de medidas de los resultados, en la que aparecen

problemas interpersonales hipotéticos relacionados con la vida diaria de los sujetos a los que se dirige.

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se desarrollarán los objetivos que persigue esta investigación, tanto generales como específicos, así como las implicaciones de los objetivos que se esperan encontrar. Además, se expondrán las características de los participantes, así como los instrumentos que se han utilizado en el estudio junto con sus características psicométricas, las variables que analizan y el procedimiento. El apartado concluye con el análisis de los resultados de la presente investigación y la discusión de los mismos.

Este estudio pretende analizar algunas de las variables que más influyen en la agresividad y resolución de problemas interpersonales de forma asertiva en una muestra de alumnos y alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria de diferente cultura (amazigh y occidental), diferente sexo y diferente estatus socioeconómico (SES). Así mismo, se han analizado factores que predicen la adscripción a la cultura, entre los que se ha estudiado la violencia escolar, la impulsividad y el rendimiento académico.

La evaluación se ha realizado con una muestra preadolescente (entre 10 y 13 años) escolarizada en centros escolares de Málaga y Melilla. Es importante el hecho de elaborar estudios sobre el desarrollo socioemocional, concretamente sobre el desarrollo de habilidades de resolución de problemas interpersonales, sociales y conductas agresivas, en población no clínica, toda vez que estos estudios contribuyen a profundizar en la comprensión del desarrollo de conductas psicopatológicas (Cicchetti, 1993). Esta información tiene un impacto positivo en el desarrollo de intervenciones de mejora de la convivencia y del desarrollo socioemocional en contextos escolares.

Este estudio no ha estado exento de dificultades, destacando entre todas ellas la de encontrar una muestra de alumnado de cultura amazigh que pueda comunicarse

en idioma español y cuyas familias estén dispuestas a que los mismos participen en el estudio.

Una vez superadas estas dificultades, se ha conseguido realizar una investigación que desea arrojar luz sobre los factores que influyen en la agresividad y la resolución de problemas interpersonales en una muestra de cultura occidental y otra de cultura amazigh controlando el sexo y el SES.

Finalmente, el presente estudio supone una aportación que desea ser útil para el desarrollo de programas de mejora de la convivencia y reducción de la agresividad en estudiantes de centros escolares interculturales al aportar datos característicos de alumnado de cultura amazigh en contraste con alumnado de cultura occidental, ofreciendo finalmente sugerencias para llevar a cabo intervenciones eficaces en centros educativos multiculturales.

4.2. OBJETIVOS

La presente investigación se enmarca dentro de la literatura científica sobre diferencias culturales. En concreto se estudia la cultura amazigh y sus semejanzas y diferencias respecto a la cultura occidental en el ámbito de la agresividad y las habilidades para resolver problemas interpersonales en entornos escolares.

El objetivo general de este estudio es identificar las diferencias que se dan en agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico en una muestra de cultura occidental comparando con una muestra de cultura amazigh controlando sexo y SES.

Los objetivos específicos del presente estudio son los siguientes:

1. Describir los niveles de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico y estatus socioeconómico en la muestra del estudio, formada por estudiantes de cultura occidental y amazigh.
2. Analizar diferencias en agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico en función de la cultura, el sexo y el estatus Socioeconómico (SES).
3. Identificar los factores relacionados con agresividad, resolución de problemas interpersonales y violencia escolar que se asocian a la cultura occidental y la cultura amazigh.

A continuación se especifican las principales implicaciones derivadas de los objetivos de la investigación:

- I. Se espera que el alumnado de cultura occidental y de cultura amazigh muestren niveles normalizados de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico y SES.
- II. Debido a la falta de estudios realizados con población amazigh, se pretenden explorar posibles diferencias entre el alumnado de cultura occidental y el alumnado de cultura amazigh en los niveles de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico. Se espera encontrar diferencias en agresividad y resolución de problemas interpersonales en función de la cultura a la que pertenezca el alumnado. Asimismo, se espera encontrar diferencias en impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico en función de la cultura.
- III. De acuerdo con la literatura se espera encontrar que los alumnos poseen mayores niveles de agresividad, menores habilidades para resolución de problemas interpersonales de forma asertiva, mayores niveles de impulsividad y violencia escolar, y un peor rendimiento académico que las alumnas.

IV. Se espera encontrar que el alumnado con un SES medio-bajo posea mayores niveles de agresividad, menores habilidades para resolución de problemas interpersonales de forma asertiva, mayores niveles de impulsividad y violencia escolar y un peor rendimiento académico que el alumnado con un SES medio-alto.

V. Se espera encontrar que diferentes estrategias de resolución de problemas interpersonales se relacionen con la cultura amazigh o la cultura occidental.

4.3. MÉTODO

A continuación se describen los participantes que han hecho posible esta investigación, los instrumentos utilizados, así como el procedimiento y el diseño seguido.

4.3.1. Participantes

Para esta investigación se partió de una muestra inicial de 570 estudiantes sobre la cual se hizo un filtrado excluyendo cuestionarios incompletos o inacabados con más de un 10% de abstenciones de respuesta (*missings*). También se eliminaron de la muestra los sujetos que presentaban valores críticos tras la aplicación del análisis de la distancia de Mahalanobis. Este análisis permite detectar, a través de los grupos de media y varianza para cada variable, los valores que se apartan significativamente de la media global de la muestra (Field, 2005). Tras este proceso, la muestra quedó en 457 estudiantes. No obstante, dado que el estudio pretende analizar diferencias por cultura, sexo y SES, la muestra final se redujo a los 308 estudiantes de los que se disponía información sobre la profesión, estudios e ingresos familiares. El 44.5% de los participantes eran niños y el 55.5% niñas, escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria (51.9% en quinto y 48.1% en sexto de primaria), y con unas edades comprendidas entre los 10 y los 13 años ($M = 10.86$; $DT = 0.75$).

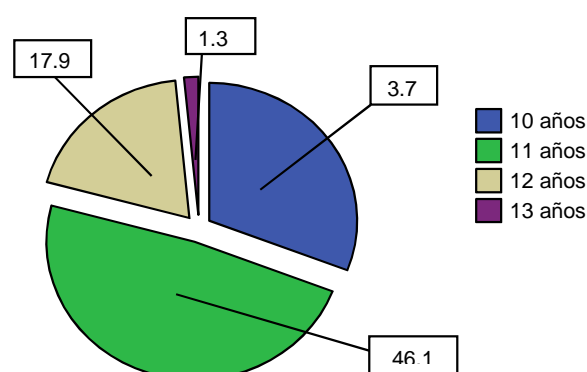


Figura 4.1 Distribución de edades en la muestra

Para la impulsividad, evaluada a través de una escala cumplimentada por el profesorado, se parte de la muestra de 308 alumnos y alumnas, pero finalmente se obtienen los datos de 75 estudiantes tras ser cuatro los tutores que acceden a evaluar la escala de impulsividad. En cuanto al rendimiento académico, se obtienen datos de 251 estudiantes.

La muestra procede de un total de cinco Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de los cuales tres son CEIP ubicados en Melilla (CEIP León Solá, CEIP Reyes Católicos y CEIP Enrique Soler) y dos en Málaga (Colegio Espíritu Santo y el CEIP Jábega). En cuanto a la titularidad, dos son centros concertados (Colegio Espíritu Santo y CEIP Enrique Soler) y el resto son de titularidad pública. En cuanto a la distribución del SES estos cinco centros fueron seleccionados para obtener un diseño en el que la muestra del estudio estuviera formada por alumnado de medio-bajo y medio-ato SES. El CEIP León Solá, de Melilla, el Colegio Espíritu Santo y el CEIP Jábega, estos dos últimos de Málaga, están catalogados como Centros de Educación Compensatoria. En el caso del CEIP León Solá, al pertenecer al ámbito competencial del Ministerio de Educación y Cultura, es catalogado de Difícil Desempeño, entendiéndose por tales aquellos “centros que escolaricen alumnado procedente de sectores sociales o

culturales desfavorecidos” (art. 4.1. de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad de la Educación). En la tabla 4.1 puede observarse que los centros con medio-alto SES son el CEIP Reyes Católicos y el CEIP Enrique Soler, ambos en la ciudad de Melilla.

Tabla 4.1. Información y muestra de los centros del estudio

| Colegio | Ciudad | Muestra % | Titularidad | Centro de Educación Compensatoria o Difícil Desempeño |
|-----------------|---------|--------------|-------------|---|
| León Solá | Melilla | 38.0 | Pública | Sí |
| Reyes Católicos | Melilla | 26.0 | Pública | No |
| Enrique Soler | Melilla | 18.8 | Concertada | No |
| Jábega | Málaga | 4.9 | Pública | Sí |
| Espíritu Santo | Málaga | 12.3 | Concertada | Sí |

En cuanto a la cultura de los participantes, la muestra está compuesta por alumnos y alumnas pertenecientes a dos culturas, la cultura amazigh o bereber y la cultura occidental.

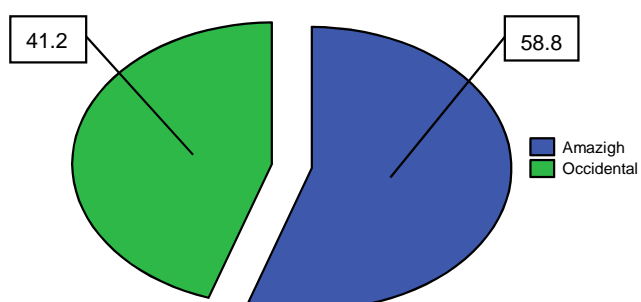


Figura 4.2 Distribución de la muestra según la cultura (amazigh u occidental).

Una vez descritas las características de los centros y la muestra se hace necesario mencionar los profesionales de los CEIP que han participado en el estudio.

Los maestros y las maestras que participaron, ya sea de forma directa cumplimentando cuestionarios, o indirecta facilitando información o el acceso a la misma, han sido un total de 40 (entre tutores y maestros especialistas), además de los equipos directivos de todos los centros. Todos estos profesionales han participado por compañerismo hacia el autor de esta investigación, en el caso de aquellos que compartían destino en su mismo centro, o por el interés de participar en un estudio que puede arrojar claves para mejorar el desarrollo de su alumnado.

Por último, cabe destacar que a todas las familias del alumnado se les pidió consentimiento informado, tanto para la participación de sus hijos e hijas, como para la suya propia, a la hora de proporcionar información del estatus socioeconómico y cultural familiar.

4.3.2. Instrumentos

En esta investigación se han empleado como procedimiento de evaluación pruebas de papel y lápiz. Además, se ha recurrido a diferentes fuentes de información: alumnado, familias y docentes de los centros implicados. La razón de utilizar diferentes fuentes de información no ha sido otra que la de evitar la varianza compartida, problema que aparece cuando se utiliza un único evaluador lo que puede provocar que las medidas correlacionen por este hecho. Además el utilizar diferentes fuentes enriquece la evaluación ya que cada fuente puede aportar información complementaria y así entre varias fuentes se dibuja mejor la personalidad o la conducta del niño o niña.

A continuación, se va a realizar una descripción de los instrumentos empleados en la presente investigación. Todos los instrumentos empleados corresponden a pruebas con sus propiedades psicométricas publicadas y conocidas en el ámbito de investigación.

A) Agresividad autoinformada

Buss y Perry (1992) construyeron un cuestionario al que denominaron *Cuestionario de Agresión (Aggression Questionnaire-AQ-)*. El AQ se basa, en parte, en el Inventario de Hostilidad de Buss-Durke (BDHI), aunque las escalas del AQ fueron construidas con mayor rigor metodológico (Andreu, Peña y Graña, 2002). El AQ ha sido ampliamente utilizado en multitud de países, entre ellos Irán, Gran Bretaña u Holanda, resultando eficaz para la detección de individuos agresivos en poblaciones generales. En España se realizó una adaptación psicométrica del AQ por Andreu, Peña y Graña (2002), la cual ha sido utilizada en esta investigación.

En cuanto a la estructura factorial del cuestionario, la versión original consta de 29 ítems relativos a sentimientos agresivos y conductas. Buss y Perry determinaron, a través de la técnica de análisis factorial exploratorio, estructurar los ítems en cuatro sub-escalas denominadas: *agresividad física* (nueve ítems), *agresividad verbal* (cinco ítems), *ira* (siete ítems) y hostilidad (*ocho ítems*); y una puntuación total denominada *agresividad*.

El formato de respuesta del AQ es tipo Likert de cinco puntos (1= completamente falso; 2 = bastante falso para mí; 3 = ni verdadero ni falso para mí; 4 = bastante verdadero para mí; 5 = completamente verdadero para mí) (Andreu, Peña y Graña, 2002). En la presente investigación, para facilitar la comprensión por parte del alumnado con carencias en lengua castellana, se optó por simplificar la denominación de los niveles: 1 = falso; 2 = casi falso; 3 = regular; 4 = casi verdadero; 5 = verdadero.

La fiabilidad de las cuatro sub-escalas en la adaptación española del AQ fue aceptable. La escala que presentó un mayor nivel de consistencia interna fue la de agresión física, coeficiente alpha de 0.86, seguida de la ira, coeficiente alpha de 0.77, y de la hostilidad, coeficiente alpha de 0.72. La escala que presentó una menor precisión fue la agresión verbal con un coeficiente alpha de 0.68 (Andreu, Peña y Graña, 2002). En la muestra del presente estudio el AQ presenta una consistencia interna con un alfa

de .59 para el factor Agresividad física, .62 para el factor Agresividad verbal, .49 para el factor Ira, .63 para el factor Hostilidad y .85 para el factor Agresividad total.

La validez fue estudiada a través de un análisis factorial confirmatorio realizado a través de un modelo tridimensional de ecuaciones estructurales. Los resultados revelaron que el cuestionario adaptado permitía la medición válida de los cuatro factores que lo componen (Andreu, Peña y Graña, 2002).

Es importante señalar que la información sobre agresividad recogida a través de una prueba de autoinforme está sujeta a más sesgos que la obtenida a través de iguales al evaluar la conducta agresiva, ya que el alumnado agresivo presenta, en mayor medida que el no agresivo, sesgos defensivos de engrandecimiento del Yo (Colvin, Block, Funder, 1995; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999) al evaluar la propia conducta. Teniendo en cuenta estas limitaciones es aconsejable emplear medidas de autoinforme en el conjunto de una evaluación multifuente, para poder validar el autoinforme a través de informaciones obtenidas por otros agentes sociales (compañeros/as).

B) Agresividad. Evaluación de iguales

Para evaluar un fenómeno de gran complejidad como el de la agresividad se optó por tener otra información además de la aportada por el propio alumnado y obtenida a través de la versión española del AQ. Esta vez se buscaba un instrumento que midiera la agresividad a partir de los iguales del alumno o alumna, por lo que se optó por un sociométrico, en este caso se utilizó el formato conocido como *Evaluación de Iguales*. Una evaluación realizada por iguales permite evaluar desde un contexto en el que el alumnado se muestra diferente a como lo hace delante de un docente (Trianes et al. 2002) y es que los criterios para calificar una conducta pueden variar según se valore a sí mismo o a compañeros (Fatum y Hoyle, 1996). El uso de esta prueba es interesante

en la presente investigación pues permite poder validar otras informaciones obtenidas a través del propio alumnado (autoinforme).

La prueba sociométrica utilizada en la presente investigación ha sido elaborada ad hoc tomando como referencia el procedimiento diseñado por Rockhill y Asher (1992). Cada estudiante del grupo-clase debe calificar al resto de los estudiantes del aula en función de varios criterios (seleccionados del total que contempla la prueba original de Rockhill y Asher (1992): a) Pega, empuja o da patadas, b) Comienza las peleas y c) Molesta a los demás, mediante un formato de respuesta de tres niveles: casi nunca, algunas veces y casi siempre.

Por último, a partir de las puntuaciones en los tres criterios se ha obtenido un solo factor tras realizar un análisis factorial exploratorio, por lo que se ha realizado la suma de las tres puntuaciones. La variable resultante se ha denominado *Agresividad evaluada por iguales*. Las tres puntuaciones que componen la variable global han presentado una saturación factorial de .96 cada una. Además, la variable *Agresividad evaluada por iguales* ha presentado una consistencia interna elevada ($\alpha = .97$).

C) Resolución de Problemas Interpersonales. Cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos

Para la evaluación de la competencia social del alumnado en la resolución de problemas interpersonales, desde esta investigación se optó por el desarrollo de una prueba que evaluara la resolución de problemas cotidianos en un entorno escolar, opción utilizada por diferentes investigadores (Nezu, 2004). La opción escogida fue un cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos para evaluar las estrategias de resolución de problemas interpersonales, ya que este tipo de cuestionarios han sido frecuentemente utilizados en el estudio de la competencia social. Estos tests consisten

en una serie de problemas que se plantean al alumnado para que este responda como si fuera el protagonista (Trianes et al, 1998).

Estas pruebas miden el conocimiento social que posee el alumnado acerca de las respuestas que son socialmente aceptables en las diferentes situaciones (Trianes et al, 1996). Este conocimiento social influye sobre la conducta seleccionada por el alumnado ante un problema interpersonal (Dodge, 1993; Rubin y Rose-Krasnor, 1992).

En esta investigación el cuestionario se estructura en torno a tres historias que plantean al alumnado situaciones escolares en las que un alumno o alumna de su misma edad se ve sometido a situaciones violentas (historia 1: un alumno que ha cometido una falta, escribir palabras inapropiadas en pizarra, acusa a un alumno inocente; historia 2: un alumno insulta gravemente a otro sin motivos evidentes; historia 3: un alumno echa a otro de un grupo de juego). Al alumnado se le pide que proponga, por orden de prioridad, tres acciones que podría ejecutar el estudiante afectado en cada situación contestando a las preguntas: ¿Qué puede hacer?, ¿Qué otra cosa puede hacer? y ¿Qué más podría hacer el alumno?

Las respuestas a estas preguntas son abiertas. Para su análisis se ha partido de la clasificación de Trianes et al. (1996). Estas categorías han sido adaptadas, tras la categorización inicial de cien cuestionarios y el consenso con otros dos investigadores: 1) Petición; 2) Negociación; 3) Explicar, razonar, convencer; 4) Defender los propios derechos; 5) Evitar conflictos; 6) Aceptar culpas; 7) Impotencia; 8) Apelar a otros; 9) Imposición; 10) Agresión física; 11) Agresión verbal; 12) Soluciones irrelevantes; 13) Agresión indirecta; 14) Chantajear; 15) Otras soluciones constructivas y 16) Respuesta emocional.

Posteriormente, se ha realizado una nueva categorización conceptual quedando finalmente las categorías para la presente investigación de la siguiente forma, comparativamente con las categorías en el artículo arriba referenciado (Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Correspondencia de categorías de resolución de problemas interpersonales de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) con las categorías usadas en esta investigación

| Categorías resolución problemas interpersonales utilizadas en la presente investigación | Categorías de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) |
|---|---|
| Respuesta asertiva | 1, 2, 3, 4 y 15 |
| Evitación | 5 y 6 |
| Apelar a otros | 8 |
| Respuesta agresiva | 9, 10, 11, 13 y 14 |
| Impotencia- Aceptación | 7 y 16 |

D) Impulsividad

Para evaluar la impulsividad de los estudiantes se optó por el Teacher's Report Form (en adelante TRF) de Achenbach y Rescorla (2001). El TRF es un cuestionario estandarizado basado en el Child Behavior Checklist (CBCL) y enmarcado en el modelo psicopatológico de Achenbach, lo que supone un enfoque taxonómico y multiaxial (López-Soler et al., 1995). El cuestionario está diseñado para ser completado por maestros/as y dirigido a niños y niñas entre 4 y 18 años.

En cuanto a su estructura factorial, el TRF consta de ocho escalas (1: *retramiento*; 2: *problemas somáticos*; 3: *ansiedad/depresión*; 4: *problemas sociales*; 5: *alteraciones del pensamiento*; 6: *problemas atencionales*; 7: *conducta delictiva*; 8: *Conducta agresiva*). Achenbach realizó un análisis factorial con la escala *Problemas Atencionales* encontrando que los ítems se agrupaban en dos factores, *desatención* e *hiperactividad-impulsividad* (Amador, Foms, Guárdia y Però, 2006). En el presente estudio se ha utilizado la sub-escala *hiperactividad-impulsividad*, de la escala *problemas atencionales*, la cual consta de doce ítems.

El formato de respuesta de la prueba es en escala tipo Likert que comprende: 0 (el problema no se presenta), 1 (el problema se presenta a veces) y 2 (el problema se presenta casi siempre).

En la muestra del presente estudio la sub-escala *hiperactividad-impulsividad* presenta una consistencia interna con un alfa de .91.

La fiabilidad test-retest del TRF es satisfactoria, oscilando entre 0.73 y 0.96, según intervalos y muestras (Amador et al., 2006). Igualmente, la validez del cuestionario es satisfactoria (Achenbach y Edelbrock, 1984). Las comparaciones entre calificaciones en el TRF de grupos de niños y niñas clínicos y no clínicos, además de una comparación de niños y niñas sin necesidades específicas de apoyo educativo con niños y niñas que recibían educación especial, han arrojado resultados significativos (Aiken, 2003). También se ha encontrado que las correlaciones de las calificaciones de los niños y niñas en el TRF con sus conductas observadas son significativas (Edelbrock, 1988). Finalmente, la validez del TRF también ha sido evaluada mediante correlaciones con los factores de la *Escala de Conners para profesores*, oscilando entre 0.41 y 0.60 (Amador et al., 2006).

E) *Violencia escolar*

El Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) es un instrumento autoinformado construido a partir del *California School Climate and Safety Survey*, con la intención de evaluar la violencia entre iguales de bajo o moderado impacto (Fernández-Baena, Trianes, De La Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011).

En cuanto a la estructura, los dos factores que componen el CUVECO presentan una intercorrelación de .30 y explican un 33.31% y un 15.51% de la varianza respectivamente (Fernández-Baena et al., 2011). En la muestra de la presente investigación presentan una consistencia interna con un alfa de .70 para el factor *Experiencia personal de sufrir violencia*, y .75 para el factor *Violencia observada en el centro*.

El CUVECO tiene un formato de respuesta tipo Likert en cinco escalones. Presenta una estructura factorial de dos factores: El primer factor está compuesto por ocho ítems que reflejan las agresiones de tipo físico, verbal o psicológico que padecen los alumnos víctimas de la violencia escolar. Este factor ha sido denominado *Experiencia personal de sufrir violencia*. El segundo factor contiene seis ítems referentes principalmente a comportamientos violentos entre iguales que son observados por los estudiantes de un centro educativo, denominado *Violencia observada en el centro*.

En cuanto a la fiabilidad; esta fue evaluada mediante test-retest, obteniéndose una correlación entre ambas mediciones de .63 tras un intervalo de seis meses dentro de un mismo curso académico (Fernández-Baena et al., 2011).

En lo que respecta a la validez, se estudió la validez convergente analizándose cómo se relacionan las puntuaciones obtenidas en el CUVECO con las obtenidas en el Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE; Trianes, Blanca, De La Morena, Infante y Raya, 2006). Para esto se calculó la correlación parcial entre *experiencia personal de sufrir violencia* y *violencia observada*, ambos del CUVECO, y clima referente al centro y clima referente al profesorado del CECSCE. Los resultados mostraron que el factor de *experiencia personal de sufrir violencia* se asociada de forma significativa con *clima social referente al centro*, pero no así con el *clima referente al profesorado*. Por otra parte, las puntuaciones de *violencia observada* se asociaron significativamente con ambas medidas del CECSCE (Fernández-Baena et al., 2011).

F) Rendimiento académico

Para calcular el rendimiento académico se han obtenido las calificaciones escolares obtenidas por el alumno/a en las siguientes áreas cursadas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas.

Las calificaciones recogidas en estas áreas han sido de cinco tipos: 1) Insuficiente; 2) Suficiente; 3) Bien; 4) Notable y 5) Sobresaliente.

Para la obtención de información sobre el rendimiento académico se ha solicitado el permiso familiar y de la Inspección Educativa. La información ha sido obtenida de las Actas de Evaluación Trimestral del centro.

Una vez obtenidas las calificaciones de estas seis áreas se ha calculado la puntuación media por alumno/a tras asignar a cada calificación los siguientes valores: 1, insuficiente; 2, suficiente; 3 bien; 4, notable y 5, sobresaliente.

G) Indicadores de estatus socioeconómico (SES)

Para hallar el SES de las familias del alumnado se ha recogido información sobre la profesión del padre y de la madre, el nivel de estudios del padre y de la madre, y el nivel de ingresos familiar en un año. Diferentes estudios internacionales han avalado la idoneidad del uso de los datos de ingresos familiares anuales (Hay, Forston, Hollist, Altheiner y Schaible, 2007), como de nivel de estudios de los padres y madres (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter y Ormel, 2006) y de la profesión del padre y de la madre (Dekovic, Janssens y Van As, 2003) para componer la medida del estatus socioeconómico existiendo amplio consenso a la hora de incluir estas tres variables, para definir el SES del alumnado (Gil Flores, 2013).

Para categorizar los ingresos familiares anuales se construyeron diez categorías, en las que aparecían cantidades desde la opción de menos de diez mil euros anuales hasta más de cincuenta mil euros anuales. Las categorías intermedias se construyeron con intervalos de cinco mil euros anuales.

Por otro lado, para categorizar las respuestas sobre el nivel de estudios del padre y de la madre se utilizaron las categorías propuestas por el Instituto Nacional de Empleo, adaptadas posteriormente para esta investigación (Tabla 5.3).

Tabla 4.3. Clasificación del nivel de estudios de madres y padres.

| | |
|---|----------------------------------|
| 1 | Educación Primaria no finalizada |
| 2 | Educación Primaria |
| 3 | Educación Secundaria |
| 4 | Formación Profesional |
| 5 | Grado (licenciado, diplomado) |
| 6 | Posgrado (Máster, doctor) |

Asimismo, para categorizar las respuestas sobre la profesión del padre y de la madre se partió, en un primer lugar, de la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011, expuestas en el Real Decreto 1591/2010 de 26 de noviembre. Posteriormente, se ha añadido desde esta investigación dos categorías que se consideraron indicadoras del SES de las familias: ama de casa y jubilado o baja por accidente (Tabla 4.4).

Tabla 4.4. Clasificación de las profesiones de madres y padres adaptada de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011

| | |
|---|---|
| A | Directores y gerentes |
| B | Técnicos y profesionales científicos e intelectuales |
| C | Técnicos y profesionales de apoyo |
| D | Empleados de tipo administrativos |
| E | Trabajadores de servicios de restauración y comercio |
| F | Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero |
| G | Artesanos y trabajadores cualificados de la industria manufacturera y de la construcción |
| H | Operadores de instalaciones, maquinaria y montadores |
| I | Ocupaciones elementales (no cualificados, peones de agricultura, ganadería, ocupaciones militares...) |
| J | Jubilado o baja por accidente |
| K | Ama de casa |
| L | Fuera de categoría |

Tras esta primera categorización se convirtieron las diferentes categorías profesionales en una escala ordinal ascendente como propone Hay et al. (2007). Para ello, como referencia, se han utilizado las categorías profesionales empleadas por Hollingshead (1975) para la elaboración del Hollingshead Four Factor Index of Socioeconomic Status, una puntuación del SES ampliamente utilizada. Tras la recodificación, las categorías quedaron de la siguiente forma:

Tabla 4.5. Categorías de las profesiones de madres y padres finales.

| | |
|---|--|
| 1 | Ama de casa /Personas dependientes de subsidios (bajas laborales, accidentes...) |
| 2 | Trabajadores sin cualificación |
| 3 | Operadores de máquina y trabajadores semi-cualificados |
| 4 | Propietarios de pequeños negocios, trabajadores manuales cualificados, artesanos y granjero arrendatario |
| 5 | Trabajadores administrativos y de ventas, pequeños granjeros y propietarios de negocios |
| 6 | Técnicos, semi-profesionales |
| 7 | Agricultores propietarios, gerentes y profesionales minoristas |
| 8 | Administradores, propietarios de negocios de tamaño medio |
| 9 | Altos ejecutivos, propietarios de grandes negocios y grandes profesionales |

Una vez establecidas las categorías profesionales definitivas se procede al cálculo de una puntuación de SES. Para ello, siguiendo el procedimiento utilizado por Hay et al. (2007), se calculan los valores tipificados de los cinco principales indicadores del nivel socioeconómico de las familias (profesión de madre y padre, estudios de madre y padre e ingresos). La puntuación del SES de cada estudiante corresponde a la mediana de las puntuaciones tipificadas sumadas. Para el cálculo del SES se eliminan los participantes con información en un solo indicador. La puntuación cuantitativa obtenida es la puntuación que se empleará para uno de los análisis, en concreto para el análisis de regresión logística.

Por último, también se establece una variable categórica del SES para su utilización en posteriores análisis, recodificándose la puntuación cuantitativa del SES en

dos categorías, medio-bajo y medio-alto, según el procedimiento empleado por Korat, Klein y Segal-Drori, 2007. Esta puntuación se empleará en el análisis estadístico, concretamente en el análisis de varianza.

4.3.3. Procedimiento

Para la selección de los alumnos y alumnas participantes en la presente investigación se preseleccionaron una serie de centros educativos que cumplieran unos requisitos: centros educativos con alumnado de quinto y sexto de Educación primaria, centros que tuvieran alumnado de cultura amazigh o bereber con familias de bajo y medio/alto estatus socioeconómico (SES), y centros con alumnado de cultura occidental con familias de bajo y medio/alto SES. Para hallar alumnado de cultura amazigh se seleccionaron CEIP de la Ciudad Autónoma de Melilla que acogen a este alumnado. Para la muestra de estudiantes de medio-bajo SES y cultura occidental hubo que recurrir a varios CEIP de la provincia de Málaga. Una vez preseleccionados los centros, en un número mayor al requerido, se inició la evaluación en los CEIP de Melilla. La razón de esto fue, por un lado, por localizarse en Melilla la mayor parte de la muestra y, por otro, para aprovechar el hecho de que el autor de esta tesis desarrollara su labor docente en esos momentos en uno de los CEIP seleccionados de dicha ciudad, lo que le daba acceso a una muestra que desde la península es de muy difícil acceso. Un curso escolar posterior se desarrollaría el mismo proceso en los centros educativos de Málaga aprovechando el cambio de destino del autor.

La primera actuación en llevarse a cabo fue elaborar una carta de presentación en la que se detallarían los objetivos de la investigación, se pormenorizarán sus necesidades respecto al centro y se solicitara la colaboración. Esta acción se hizo en paralelo con la solicitud de mediación a los Inspectores de Educación de la zona donde se encontraban los CEIP de los centros a los que se les pidió colaboración aproximadamente la mitad aceptaron.

Una vez lograda la colaboración inicial del centro se realizaron visitas a los mismos para explicar, de forma más detallada, los objetivos y necesidades de la investigación además de exponer las características deseadas en la muestra: alumnos y alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria con una capacidad de lectoescritura suficiente para entender las cuestiones que se plantearían y responderlas de forma adecuada.

Una vez hecho esto, se le hacía entrega al profesorado de una carta para las familias en las que se les solicitaba su colaboración, tanto en la cumplimentación de cuestionarios para el SES, como en el permiso para que su hijo o hija participara en el estudio, así como el permiso para el tratamiento de las calificaciones escolares de los mismos en la investigación.

En las reuniones con los equipos directivos de los CEIP se establecía un calendario para llevar a cabo la actuación:

1º. Conocer los alumnos y alumnas con permiso familiar para participar en el estudio.

2º. Establecer los días y horas concretos para realizar la cumplimentación de las pruebas priorizando que fuera en una misma semana (se evitaron las fiestas, excursiones, días previos a fines de semana, horas antes o después de recreos, etc., por ser estas los momentos en los que los estudiantes menos atención e interés prestan a este tipo de actividades).

3º. Coordinar las condiciones de cumplimentación de las pruebas (por ejemplo, un profesor/a siempre dentro del aula junto con el investigador, evitar interrumpir la cumplimentación de las pruebas para realizar otra actividad, etc.).

4º. Coordinar los días de recogida de la información del SES de las familias, los cuales se hacían coincidir con los días para pasar los cuestionarios a aquellos alumnos

y alumnas que por razón de enfermedad o similar no pudieran haber realizado la prueba junto con sus compañeros y compañeras.

5º. Solicitar información de necesidades específicas de alumnado con necesidades especiales para atenderlas en el momento de la cumplimentación de las pruebas (más tiempo, material adaptado...).

6º. Requerir los listados actualizados del grupo-clase para elaborar los cuestionarios de *Evaluación de Iguales*.

Una vez se iniciaba el proceso de cumplimentación de las pruebas el investigador se ocupaba, en las sesiones que no pasaba cuestionarios, de recoger la información del CEIP (Actas de Evaluación Trimestral e información sobre las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado del aula) y seleccionar a aquellos tutores que demostraron mayor interés por realizar la escala de impulsividad del *TRF* (finalmente fueron cuatro tutores y tutoras de aulas de los centros CEIP León Solá, CEIP Reyes Católicos, CEIP Jábega y Colegio Espíritu Santo los que accedieron a rellenar los cuestionarios).

La cumplimentación de las pruebas se realizó en una sesión (en el CEIP León Solá, con alumnado de cultura amazigh y bajo SES, se necesitaron dos sesiones) por grupo-clase. Caso de que existieran alumnos o alumnas que, por necesidades especiales, precisaban de más tiempo, terminábamos las pruebas en la biblioteca.

Cada sesión de cumplimentación de las pruebas se iniciaba con la motivación del alumnado, haciéndoles ver que se trataba de un importante estudio que se iba a desarrollar gracias a su colaboración y que todos los datos aportados serían absolutamente confidenciales. Una vez hecho esto se pasaba a repartir el dossier con el conjunto de los cuestionarios a cumplimentar por el alumnado en el siguiente orden: CUVECO, Evaluación de Iguales, AQ y el Cuestionario de Resolución de Problemas Interpersonales (CSPI).

Una vez repartidas las pruebas se prestaba atención a las normas para el cumplimiento de las mismas (no copiarse y contestar sinceramente), tras lo cual se iba explicando cada prueba y leyendo ítem a ítem dando tiempo a que los estudiantes que no comprendían bien el enunciado de un ítem, fueran ayudados por el examinador o por el profesor/a acompañante para garantizar que todos los ítems fueran comprendidos correctamente. En caso de dudas, estas eran resueltas por el evaluador.

Para evitar la necesidad de requerir más de una sesión para la cumplimentación de las pruebas se consideró dar un tiempo para cada cuestionario, que vendría determinado por el tiempo necesitado por el 90% del grupo-clase, de esta forma el grupo-clase estaba siempre haciendo el mismo cuestionario. Para los alumnos y alumnas que necesitaban más tiempo se dejaban diez minutos al final de la sesión y si era necesario más tiempo se terminaban en la biblioteca durante el tiempo de otra sesión.

Una vez concluida la cumplimentación de las pruebas se recogían los dosieres y se revisaban con la intención de localizar ítems sin cumplimentar y, en caso de que así fuera, pedirles a los estudiantes que los cumplimentaran. Tras esto se les agradecía la colaboración y se les repartía el cuestionario para la recogida de información sobre el nivel de estudios, profesión e ingresos de los padres y madres. El cuestionario sobre el estatus socioeconómico familiar se recogía días más tarde. En caso de no traerlo se les ofrecía una nueva fecha de entrega y se les insistía en la importancia del mismo. Finalmente, fueron 308 familias las que cumplimentaron al menos dos indicadores del estatus sociométrico (estudios, profesión e ingresos familiares)

4.3.4. Diseño

El presente estudio es una investigación empírica en la que se busca la relación funcional entre diferentes variables, a través de un estudio de tipo comparativo

transversal. En él se analiza la relación entre las siguientes variables agresividad autoinformada, agresividad evaluada por iguales, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia en el centro escolar, cultura, sexo y SES. Se ha intentado en este diseño que el SES estuviese equilibrado, como ya se ha explicado, escogiendo alumnado en centros caracterizados por un medio-alto o medio-bajo SES tanto en la muestra amazigh como en la occidental.

4.3.5. Análisis de datos

Con el objetivo de cumplir con los supuestos estadísticos de los análisis que se han llevado a cabo, se han realizado varios pasos previos. En primer lugar, se han excluido de la muestra los cuestionarios inacabados o incompletos (cuestionarios con más del 10% de abstenciones de respuesta, *missings*) (Pinheiro y Mena, 2014). Además, se desarrolló un procedimiento para analizar los valores extremos (*outliers*) cuyas respuestas podrían estar alejadas de la media pudiendo afectar, por lo tanto, a la media y a la desviación estándar de la muestra (Field, 2005). Para esto, se procedió a identificar valores atípicos multivariados mediante el análisis de la distancia de Mahalanobis, tras lo cual, los elementos con valores críticos fueron eliminados por apartarse significativamente de la media global de la muestra (Field, 2005).

Una vez ejecutado este análisis y habiéndose previamente testado la normalidad de la muestra se utilizó el método de máxima verosimilitud. Para esto se procedió a realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes con el fin de analizar el valor de significación (p), las gráficas de histogramas, gráficos QQ y diagramas de dispersión desde Boxplots, los cuales proporcionan información sobre la distribución de los datos. Tras todos estos análisis, se calcularon las medidas de asimetría (*skeweness*) y plenitud (*curtosis*) de los elementos de los datos de la muestra alrededor de la media, obteniéndose normalidad con valores dentro del rango de unidad (-1 y 1) (Maroco,

2007). Tras estudiar los valores encontrados, se concluyó que la muestra cumple los criterios de inclusión de la normalidad.

A la hora de analizar los datos en la presente investigación y con el objetivo de identificar las diferencias que se dan entre una muestra de cultura occidental y otra de cultura amazigh en agresividad, en resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico se han realizado los siguientes análisis:

A) Análisis de descriptivos

Los análisis descriptivos permiten conocer las características de las diferentes variables. En esta investigación, los análisis descriptivos van a permitir conocer los niveles de diferentes variables sociodemográficas y relativas a la agresividad y resolución de problemas interpersonales en estudiantes de educación primaria. En concreto se describen los niveles de agresividad (evaluada por iguales y autoinformada), resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar sufrida y observada, rendimiento académico, cultura, sexo, SES.

B) Análisis de varianza factorial

Los modelos de análisis de la varianza factorial (ANOVA) sirven para analizar los datos provenientes de diseños con una o varias variables independientes y una variable dependiente. La introducción de más de un factor en un diseño permite analizar los efectos principales de cada factor, así como el efecto de la interacción entre factores. En esta investigación, el ANOVA factorial va a permitir evaluar el efecto individual y conjunto, a través de las interacciones, de tres factores o variables independientes (cultura, sexo y SES) sobre cada una de las variables dependientes o criterio: agresividad (evaluada por iguales y autoinformada), resolución de problemas interpersonales (evaluada por los CSPI), violencia escolar (evaluada por el CUVECO) y rendimiento escolar.

C) Análisis de regresión logística

Por último, los análisis de regresión logística tienen como finalidad principal pronosticar la pertenencia a un grupo a partir de una serie de variables independientes, permitiendo identificar las características que diferencian a dos grupos y generar pronósticos que ayuden a diferenciar entre los miembros de uno u otro grupo (Pardo y Ruiz, 2002).

En la presente investigación se utiliza el análisis de regresión logística para hallar las variables que discriminan a los estudiantes de cultura occidental y amazigh en relación a la agresividad, resolución de problemas interpersonales, violencia escolar sufrida y observada, y SES.

4.4. RESULTADOS

En este apartado se mostrarán, en primer lugar, los resultados de los análisis descriptivos, y a continuación se expondrán análisis de la varianza (ANOVA factorial). Finalmente se mostrarán los análisis de regresión logística.

4.4.1. Análisis descriptivos

A) Agresividad. Aggression Questionnaire -AQ- (Buss y Perry, 1992)

El cuestionario AQ (Buss y Perry, 1992) mide la agresividad física, la agresividad verbal, la hostilidad y la ira. A través de estas puntuaciones con las que se construye una puntuación global de agresividad. En los resultados descriptivos se observa que ninguna de estas variables posee puntuaciones extremas. Para la medida global de agresividad, las puntuaciones entre el alumnado de cultura occidental oscilan entre 34 y 99, con una media de 61.62 y una desviación típica de 16.99. En el alumnado de cultura amazigh, la puntuaciones oscilan entre 33 y 104, con una media de 63.71 y una desviación típica de 15.96.

A continuación, en la Tabla 4.6 se muestran los estadísticos descriptivos de la variable *Agresividad total* y del resto de factores que componen el AQ.

Tabla 4.6. Estadísticos descriptivos de los factores y puntuación global del AQ

| Factor | Cultura Occidental (N = 127) | | | | Cultura Amazigh (N = 181) | | | | |
|--------------------|---------------------------------|-------|------|------|------------------------------|-------|------|------|--------|
| | M | DT | Mín. | Máx. | M | DT | Mín. | Máx. | Rango |
| Agresividad física | 16.87 | 6.47 | 9 | 36 | 18.35 | 6.09 | 8 | 36 | 9-45 |
| Agresividad verbal | 9.94 | 3.42 | 5 | 21 | 10.82 | 4.05 | 5 | 21 | 5-25 |
| Hostilidad | 18.83 | 6.02 | 8 | 34 | 19.18 | 6.54 | 8 | 38 | 8-40 |
| Ira | 15.98 | 5.63 | 7 | 30 | 15.37 | 4.85 | 7 | 27 | 7-35 |
| Agresividad total | 61.62 | 16.99 | 34 | 99 | 63.71 | 15.96 | 33 | 104 | 29-145 |

B) Agresividad. Evaluación de iguales

Para medir la agresividad percibida por los iguales, en este estudio se ha construido una prueba sociométrica ad hoc siguiendo el procedimiento establecido por Rockhill y Asher (1992), en el que cada alumno/a del grupo-clase ha calificado al resto de sus compañeros/as de grupo en función de tres criterios (seleccionados del total que contempla la prueba original de Rockhill y Asher: a) Pega, empuja o da patadas, b) Comienza las peleas, y c) Molesta a los demás. Se ha empleado un formato de respuesta de tres niveles: casi nunca, algunas veces y casi siempre. Una vez evaluados los tres criterios se ha optado por obtener una sola puntuación global para lo que se ha realizado la suma de los tres criterios. La variable resultante se ha denominado *Agresividad evaluada por iguales* y ha sido la variable empleada en posteriores análisis.

Para el alumnado de cultura occidental, la variable *Agresividad evaluada por iguales* obtiene un valor mínimo de 3 y un máximo de 7.05 con una media de 3.79 y una desviación típica de 0.92; y para el alumnado de cultura amazigh, obtiene un valor

mínimo de 3 y un máximo de 7.84 con una media de 4.26 y una desviación típica de 1.07. A continuación se muestra en la Tabla 4.7 los estadísticos descriptivos de los tres factores que se han medido con la evaluación de iguales y el factor global *Agresividad evaluada por iguales*.

Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos de los factores y puntuación global de Evaluación Iguales

| Factor | Cultura Occidental (N = 127) | | | | Cultura Amazigh (N = 181) | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|------|------------------------------|------|------|------|-------|
| | M | DT | Mín. | Máx. | M | DT | Mín. | Máx. | Rango |
| Pega-empuja | 1.26 | 0.32 | 1 | 2.45 | 1.43 | 0.37 | 1 | 2.54 | 1-3 |
| Comienza pelea | 1.22 | 0.32 | 1 | 2.82 | 1.37 | 0.35 | 1 | 2.52 | 1-3 |
| Molesta a los demás | 1.29 | 0.32 | 1 | 2.78 | 1.46 | 0.37 | 1 | 2.84 | 1-3 |
| Agresividad evaluada por iguales | 3.79 | 0.92 | 3 | 7.05 | 4.26 | 1.07 | 3 | 7.84 | 3-9 |

C) Resolución de Problemas Interpersonales. Cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos.

Para identificar las estrategias de solución de problemas interpersonales que tenían los alumnos y alumnas del estudio se utilizó, como ya se ha comentado, un cuestionario ad hoc de resolución de problemas interpersonales.

En dicha prueba los estudiantes emiten un total de nueve respuestas para la resolución de tres problemas interpersonales hipotéticos. Dichas respuestas son categorizadas en asertiva, agresiva, apelar a otros, evitación e impotencia/aceptación. A continuación, en la Tabla 4.8 se presentan los porcentajes de uso de cada respuesta según tres niveles de frecuencia (entre 0 y 1 vez, entre 2 y 4 veces y más de 5 veces).

En la tabla 4.8 se observa como la respuesta asertiva es la más utilizada por los estudiantes, aunque a ella recurren más los estudiantes de cultura occidental (33.8%

entre dos y cuatro respuestas y 58.3% más de cinco respuestas) que los estudiantes de cultura amazigh (44.2% entre dos y cuatro respuestas y 50.8% más de cinco respuestas). La respuesta agresiva es muy poco utilizada (en estudiantes de cultura occidental 69.3% entre cero y una respuesta, y en estudiantes de cultura amazigh 69.1% entre cero y una respuesta), recurriendo más a esta respuesta los estudiantes de cultura occidental (2.4% más de cinco respuestas) que los estudiantes de cultura amazigh (0.6% más de cinco respuestas).

Tabla 4.8. Porcentaje de la frecuencia de diferentes tipos de respuesta en el Cuestionario ad hoc de Resolución de Problemas Interpersonales

| Frecuencia | Asertiva | | Agresiva | | Apelar a otros | | Evitación | | Impot./aceptación | |
|-------------|----------|------|----------|------|----------------|------|-----------|------|-------------------|------|
| | % | | % | | % | | % | | % | |
| | Occ. | Ama. | Occ. | Ama. | Occ. | Ama. | Occ. | Ama. | Occ. | Ama. |
| Entre 0 y 1 | 7.9 | 5.0 | 69.3 | 69.1 | 23.6 | 40.3 | 88.2 | 83.4 | 93.7 | 84.0 |
| Entre 2 y 4 | 33.8 | 44.2 | 28.3 | 30.3 | 70.1 | 56.4 | 11.8 | 16.6 | 6.3 | 14.9 |
| Más de 5 | 58.3 | 50.8 | 2.4 | 0.6 | 6.3 | 3.3 | 0 | 0 | 0 | 1.1 |

D) Impulsividad. Teacher Report Form -TRF- (Formulario de Informe del Maestro Achenbach y Rescorla, 2001)

El TRF mide la impulsividad en el alumnado. Los participantes en el estudio presentan unas puntuaciones que oscilan entre 0 y 19 en el caso del alumnado de cultura amazigh, y entre 0 y 18 en el caso de alumnado de cultura occidental. La media es de 3.94 (rango 0-24) con una desviación típica de 5.39 en el caso de alumnado de cultura amazigh y de 3 (rango 0-24) con una desviación típica de 3.94 en el caso de alumnado de cultura occidental.

E) Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana -CUVECO- (Fernández-Baena et al., 2011)

El CUVECO mide la violencia sufrida y la violencia observada. En la tabla 4.9 se muestran los valores descriptivos de la muestra en dichos factores. En violencia sufrida, los estudiantes de cultura occidental presentan una media de 14.27 (desviación típica de 4.26) y los de cultura amazigh de 15.01 (desviación típica de 4.52). En cuanto a violencia observada, los estudiantes de cultura occidental presentan una media de 14.17 (desviación típica de 4.31) y los de cultura amazigh de 14.56 (desviación típica de 4.87).

Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos de los factores y puntuación global del CUVECO

| Factor | Cultura Occidental | | | | Cultura Amazigh | | | | |
|--------------|--------------------|-----------|------|------|-----------------|-----------|------|------|-------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | Mín. | Máx. | <i>M</i> | <i>DT</i> | Mín. | Máx. | Rango |
| V. sufrida | 14.27 | 4.26 | 8 | 26 | 15.01 | 4.52 | 8 | 28 | 8-40 |
| V. observada | 14.17 | 4.31 | 5 | 26 | 14.56 | 4.87 | 6 | 25 | 6-30 |

F) Rendimiento académico

El rendimiento académico de los participantes en el estudio ($n = 251$) en relación al nivel de su grupo-clase, evaluado a través de una escala ordinal de 5 puntos, arroja una puntuación media de 2.63 y una desviación típica de 1.09 para el alumnado de cultura amazigh ($n = 139$), y de 3.71 y una desviación típica de 0.96 para el alumnado de cultura occidental ($n = 112$). Para la composición de esta variable se consideran las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas.

G) Indicadores de estatus socioeconómico, SES

Para la evaluación del estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes de la muestra, como ya se ha comentado en *Instrumentos*, se ha recogido información mediante un cuestionario sobre estudios de padre y madre, trabajo de padre y madre e ingresos.

En cuanto al nivel de estudios de los padres (Tabla 4.10), el 5.7% de los padres de estudiantes de cultura occidental no terminaron los estudios primarios frente al 29.6% de los padres de alumnos de cultura amazigh que no lo hicieron. En cuanto a la formación superior, un 17.2% de los padres de alumnos de cultura occidental poseen un título universitario (grado, licenciatura o diplomatura) frente al 5.3% de los padres de alumnos de cultura amazigh.

Tabla 4.10. Frecuencias del nivel de estudios de padres

| | Cultura Occidental (N = 122) | | Cultura Amazigh (N = 169) | |
|-----------------------------------|---------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Estudios Primarios incompletos | 7 | 5.7 | 50 | 29.6 |
| Estudios Primarios | 28 | 23 | 46 | 27.2 |
| Estudios Secundarios | 27 | 22.1 | 40 | 23.7 |
| Formación Profesional | 37 | 30.3 | 18 | 10.7 |
| Grado (licenciatura, diplomatura) | 21 | 17.2 | 9 | 5.3 |
| Posgrado (máster, doctorado) | 2 | 1.6 | 6 | 3.6 |

En cuanto al nivel de estudios de las madres (Tabla 4.11), el 4.1% de las madres de estudiantes de cultura occidental no terminaron los estudios primarios frente al 36.1% de las madres de estudiantes de cultura amazigh que no lo hicieron. En cuanto a la formación superior, un 17.9% de las madres de estudiantes de cultura occidental poseen

un título universitario (grado, licenciatura o diplomatura) frente al 6.5% de las madres de estudiantes de cultura amazigh.

Tabla 4.11. Frecuencias del nivel de estudios de madres

| | Cultura Occidental (N = 123) | | Cultura Amazigh (N = 169) | |
|-----------------------------------|---------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Estudios Primarios incompletos | 5 | 4.1 | 61 | 36.1 |
| Estudios Primarios | 30 | 24.4 | 53 | 31.4 |
| Estudios Secundarios | 34 | 27.6 | 34 | 20.1 |
| Formación Profesional | 31 | 25.2 | 10 | 5.9 |
| Grado (licenciatura, diplomatura) | 22 | 17.9 | 11 | 6.5 |
| Posgrado (máster, doctorado) | 1 | .8 | 0 | 0 |

En lo que respecta a las profesiones de los padres (Tabla 4.12), el 2.1% de padres de estudiantes de cultura occidental poseen ocupaciones pertenecientes a la categoría *Granjeros/Trabajadores de servicio*, frente al 17.7% de padres de estudiantes de cultura amazigh que poseen ocupaciones pertenecientes a esta misma categoría. Por otro lado, un 7.4% de padres de estudiantes de cultura occidental poseen ocupaciones pertenecientes a la categoría *Propietarios de pequeños negocios, agricultores propietarios, gerentes y profesionales minoristas* frente un 0.8% de padres de estudiantes de cultura amazigh.

Tabla 4.12. Frecuencias de las profesiones de padres

| | Cultura Occidental (N = 95) | | Cultura Amazigh (N = 130) | |
|--|--------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Granjeros/Trabajadores de servicio | 2 | 2.1 | 23 | 17.7 |
| Trabajadores sin cualificación | 20 | 21.1 | 35 | 26.9 |
| Operadores de máquina y trabajadores semi-cualificados | 8 | 8.4 | 1 | .8 |
| Propietarios de pequeños negocios, trabajadores manuales cualificados, artesanos y granjeros arrendatarios | 16 | 16.8 | 18 | 13.8 |
| Trabajadores administrativos y de ventas, pequeños granjeros y propietarios de negocios | 26 | 27.4 | 44 | 33.8 |
| Técnicos, semi-profesionales y propietarios | 3 | 3.2 | 1 | .8 |
| Propietarios de pequeños negocios, agricultores propietarios, gerentes y profesionales minoristas | 7 | 7.4 | 1 | .8 |
| Administradores, profesionales menores, propietarios de negocios de tamaño medio | 13 | 13.7 | 7 | 5.3 |
| Altos ejecutivos, propietarios de grandes negocios y grandes profesionales | 0 | 0 | 0 | 0 |

En lo que respecta a las profesiones de las madres (Tabla 4.13), el 23.3% de madres de estudiantes de cultura occidental poseen ocupaciones pertenecientes a la categoría *Granjeros/Trabajadores de servicio*, frente al 84.6% de madres de estudiantes de cultura amazigh que poseen ocupaciones pertenecientes a esta misma categoría. Por otro lado, un 30.1% de madres de estudiantes de cultura occidental poseen ocupaciones pertenecientes a la categoría *Trabajadores administrativos y de ventas, pequeños granjeros y propietarios de negocios* frente un 8.4% de madres de estudiantes de cultura amazigh.

Tabla 4.13. Frecuencias de las profesiones de madres

| | Cultura Occidental (N = 163) | | Cultura Amazigh (N = 143) | |
|--|---------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Granjeros/Trabajadores de servicio | 24 | 23.3 | 121 | 84.6 |
| Trabajadores sin cualificación | 10 | 9.7 | 5 | 3.5 |
| Operadores de máquina y trabajadores semi-cualificados | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Propietarios de pequeños negocios, trabajadores manuales cualificados, artesanos y granjeros arrendatarios | 4 | 3.9 | 0 | 0 |
| Trabajadores administrativos y de ventas, pequeños granjeros y propietarios de negocios | 31 | 30.1 | 12 | 8.4 |
| Técnicos, semi-profesionales y propietarios | 5 | 4.9 | 0 | 0 |
| Propietarios de pequeños negocios, agricultores propietarios, gerentes y profesionales minoristas | 13 | 12.6 | 0 | 0 |
| Administradores, profesionales menores, propietarios de negocios de tamaño medio | 16 | 15.5 | 5 | 3.5 |
| Altos ejecutivos, propietarios de grandes negocios y grandes profesionales | 0 | 0 | 0 | 0 |

Con respecto al nivel de ingresos familiares (Tabla 4.14), un 20.8% de familias de estudiantes de cultura occidental afirma tener ingresos anuales de menos de 10 000 euros, frente a un 48.8% de familias de estudiantes de cultura amazigh que afirma tener esos mismos ingresos. Frente a estos datos, un 14.2% de familias de estudiantes de cultura occidental y un 2.4% de familias de estudiantes de cultura amazigh afirman vivir con más de 50 000 euros al año.

Tabla 4.14. Frecuencias de ingresos de las familias de las muestra

| | Cultura Occidental (N = 120) | | Cultura Amazigh (N = 170) | |
|--------------------|---------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Menos de 10 000 | 25 | 20.8 | 83 | 48.8 |
| De 10 000 a 14 999 | 11 | 9.2 | 37 | 21.8 |
| De 15 000 a 19 999 | 15 | 12.5 | 21 | 12.4 |
| De 20 000 a 24 999 | 15 | 12.5 | 9 | 5.3 |
| De 25 000 a 29 999 | 9 | 7.5 | 3 | 1.8 |
| De 30 000 a 34 999 | 13 | 10.8 | 6 | 3.5 |
| De 35 000 a 39 999 | 8 | 6.7 | 4 | 2.4 |
| De 40 000 a 44 999 | 5 | 4.2 | 1 | .6 |
| De 45 000 a 49 999 | 2 | 1.7 | 2 | 1.2 |
| Más de 50 000 | 17 | 14.2 | 4 | 2.4 |

Finalmente, como se expone en el apartado *Instrumentos*, con todas estas puntuaciones se hallaron los valores del SES de la muestra. Una vez hallado el SES se categorizó la muestra en función del SES, obteniendo dos grupos: *medio-alto SES* y *medio-bajo SES* (Tabla 4.15). Por cultura, el 31.5% de la muestra de cultura occidental posee *medio-bajo SES*, frente al 78.5% de la muestra de cultura amazigh. Por otro lado, el 68.5% de la muestra de cultura occidental posee *medio-alto SES*, frente al 21.5% de la muestra de cultura amazigh.

Tabla 4.15. SES de las familias de las muestra

| | Cultura Occidental (N = 127) | | Cultura Amazigh (N = 181) | |
|----------------|---------------------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Medio-bajo SES | 40 | 31.5 | 142 | 78.5 |
| Medio-alto SES | 87 | 68.5 | 39 | 21.5 |

4.4.2. Análisis de varianza factorial

Se realizan diversos análisis de la varianza factorial para comprobar si existen diferencias significativas en función de la cultura, sexo y SES en el conjunto de variables dependientes: agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento escolar.

A) Agresividad total evaluada por autoinforme

Se ha analizado si existen diferencias en la puntuación total de agresividad empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por sexo, $F(1,300) = 21.92$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas y por SES, $F(1,300) = 5.46$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de bajo SES respecto al grupo de estudiantes de alto SES. En cambio, no se han observado diferencias significativas por cultura en la puntuación de agresividad total (Tabla 4.16).

Tabla 4.16. ANOVA factorial usando agresividad total como variable dependiente (N=308)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 76.23 | 16.52 | 62.00 | 13.75 |
| | Medio-alto SES | 64.21 | 19.71 | 55.35 | 13.47 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 65.14 | 17.40 | 63.21 | 14.61 |
| | Medio-alto SES | 71.06 | 14.93 | 55.91 | 13.78 |

B) Agresividad física

Se ha analizado si existen diferencias en la agresividad física empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por sexo, $F(1,300) = 30.71$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .09$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas y por SES, $F(1,300) = 6.67$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones medias en los alumnos de bajo SES respecto al grupo de alumnos de alto SES. En cambio, no se han observado diferencias significativas por cultura en la puntuación de agresividad física (Tabla 4.17).

Tabla 4.17. ANOVA factorial usando agresividad física como variable dependiente (N=308)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 22.69 | 8.72 | 16.93 | 5.11 |
| | Medio-alto SES | 18.56 | 6.45 | 13.88 | 4.91 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 19.97 | 6.64 | 17.21 | 5.61 |
| | Medio-alto SES | 20.31 | 5.77 | 15.74 | 4.42 |

C) Agresividad verbal

Se ha analizado si existen diferencias en la agresividad verbal empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales se observan diferencias significativas por sexo, $F(1,300) = 10.63$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .03$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas. En cambio, no se han observado diferencias significativas por SES, ni por cultura, en las puntuaciones de agresividad verbal (Tabla 4.18).

Tabla 4.18. ANOVA factorial usando agresividad verbal como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 12.69 | 2.69 | 10.11 | 3.33 |
| | Medio-alto SES | 9.79 | 3.51 | 9.23 | 3.29 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 10.97 | 3.72 | 10.82 | 4.35 |
| | Medio-alto SES | 12.50 | 3.55 | 9.17 | 4.01 |

D) Hostilidad

Se ha analizado si existen diferencias en hostilidad empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto a los efectos principales, tampoco se encuentran diferencias significativas en las puntuaciones de hostilidad en función de ninguno de los factores (Tabla 4.19).

Tabla 4.19. ANOVA factorial usando hostilidad como variable dependiente ($N=308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 21.85 | 6.53 | 17.99 | 5.35 |
| | Medio-alto SES | 18.85 | 7.18 | 18.48 | 5.09 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 18.57 | 6.38 | 19.71 | 6.61 |
| | Medio-alto SES | 21.00 | 6.02 | 18.04 | 6.31 |

E) Ira

Se han analizado las diferencias en la emoción de ira empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por cultura, $F(1,300) = 3.98$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .01$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de cultura occidental. También se han hallado diferencias significativas por sexo, $F(1,300) = 12.54$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .04$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas, y por SES, $F(1,300) = 5.01$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones en el grupo de bajo SES respecto al grupo de alto SES (Tabla 4.20).

Tabla 4.20. ANOVA factorial usando ira como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 19.00 | 5.08 | 17.00 | 4.89 |
| | Medio-alto SES | 17.00 | 6.42 | 13.77 | 4.79 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 15.64 | 5.47 | 15.47 | 4.08 |
| | Medio-alto SES | 17.25 | 5.65 | 12.96 | 3.86 |

F) Agresividad evaluada por iguales

Se ha analizado si existen diferencias en la agresividad evaluada por iguales empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por cultura, $F(1,300) = 8.98$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .03$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de cultura amazigh respecto al grupo de estudiantes de cultura occidental, y por sexo, $F(1,300) = 71.38$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .20$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas. En cambio, no se han observado diferencias significativas por SES en las puntuaciones de agresividad evaluada por iguales (Tabla 4.21).

Tabla 4.21. ANOVA factorial usando agresividad evaluada por iguales como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 4.58 | 1.30 | 3.47 | 0.44 |
| | Medio-alto SES | 4.25 | 1.07 | 3.38 | 0.49 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 4.74 | 1.16 | 3.86 | 0.81 |
| | Medio-alto SES | 4.92 | 1.12 | 3.63 | 0.56 |

G) Resolución de problemas interpersonales: Respuesta asertiva

Se ha analizado si existen diferencias en la respuesta asertiva empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por SES, $F(1,300) = 5.26$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de alto SES respecto al grupo de bajo SES. En cambio, no se han observado diferencias significativas por cultura ni por sexo en las puntuaciones de respuesta asertiva (Tabla 4.22).

Tabla 4.22. ANOVA factorial usando respuesta asertiva como variable dependiente (N=461)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|------|------|------|------|
| | | M | DT | M | DT |
| Occidental | Medio-bajo SES | 3.69 | 1.60 | 4.41 | 2.02 |
| | Medio-alto SES | 4.72 | 1.82 | 5.08 | 1.79 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 4.29 | 2.03 | 4.90 | 1.87 |
| | Medio-alto SES | 4.81 | 1.79 | 5.04 | 1.96 |

H) Resolución de problemas interpersonales: Respuesta agresiva

Se ha analizado si existen diferencias en la respuesta agresiva empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la interacción cultura x SES, $F(1,300) = 6.56$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, es decir, existen diferencias en el empleo de la respuesta agresiva como estrategia de solución de problemas por estudiantes de cultura occidental y amazigh en función del SES. Los estudiantes de cultura amazigh de alto SES informan de mayor uso de respuesta agresiva en relación a los de bajo SES, mientras que en los estudiantes de cultura occidental se observa la relación inversa, a mayor SES menor uso de respuestas agresivas (Tabla 4.23).

Tabla 4.23. ANOVA factorial usando respuesta agresiva como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 2.08 | 1.71 | 1.22 | 1.31 |
| | Medio-alto SES | 1.00 | 1.23 | .90 | 1.31 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 1.26 | 1.40 | .82 | 1.08 |
| | Medio-alto SES | 1.31 | 1.58 | 1.17 | 1.23 |

I) Resolución de problemas interpersonales: Apelar a otros

Se ha analizado si existen diferencias en la respuesta de apelar a otros empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por cultura, $F(1,300) = 12.33$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .04$, hallándose mayores puntuaciones medias en estudiantes de cultura occidental respecto al grupo de estudiantes de cultura amazigh. En cambio, no se han observado diferencias significativas por sexo ni por SES en las puntuaciones de apelar a otros (Tabla 4.24).

Tabla 4.24. ANOVA factorial usando apelar a otros como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 2.69 | 1.25 | 2.44 | 1.12 |
| | Medio-alto SES | 2.56 | 1.23 | 1.96 | 1.09 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 2.09 | 1.20 | 1.92 | 1.24 |
| | Medio-alto SES | 1.81 | 1.10 | 1.57 | 1.27 |

J) Resolución de problemas interpersonales: Evitación

Se ha analizado si existen diferencias en la respuesta de evitación empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto a los efectos principales, tampoco se encuentran diferencias significativas en las puntuaciones de evitación en función de ninguno de los factores (Tabla 4.25).

Tabla 4.25. ANOVA factorial usando evitación como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | .23 | .44 | .59 | 0.84 |
| | Medio-alto SES | .56 | .88 | .60 | .86 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | .74 | .99 | .58 | .91 |
| | Medio-alto SES | .69 | 1.01 | .61 | .72 |

K) Resolución de problemas interpersonales: Impotencia-aceptación

Se ha analizado si existen diferencias en la respuesta de impotencia-aceptación empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por cultura, $F(1,300) = 5.12$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de cultura amazigh respecto al grupo de estudiantes de cultura occidental. En cambio, no se han observado diferencias significativas por sexo ni por SES en las puntuaciones de impotencia-aceptación (Tabla 4.26)

Tabla 4.26. ANOVA factorial usando impotencia-aceptación como variable dependiente (N=308)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | .31 | 1.11 | .33 | .55 |
| | Medio-alto SES | .15 | .43 | .46 | .82 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | .62 | .89 | .78 | 1.23 |
| | Medio-alto SES | .38 | .62 | .61 | 1.03 |

L) Impulsividad

Se ha analizado si existen diferencias en la impulsividad empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por sexo, $F(1,67) = 5.66$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .08$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas. En cambio, no se han observado diferencias significativas por cultura ni por SES en las puntuaciones de impulsividad (Tabla 4.27).

Tabla 4.27. ANOVA factorial usando impulsividad como variable dependiente ($N = 75$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 5.40 | 7.16 | 2.58 | 2.31 |
| | Medio-alto SES | 3.44 | 4.42 | 2.27 | 3.39 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 6.69 | 6.71 | 1.88 | 3.70 |
| | Medio-alto SES | 5.00 | 3.61 | 1.00 | 1.41 |

M) Violencia observada

Se ha analizado si existen diferencias en la violencia observada empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por sexo, $F(1,300) = 5.01$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, hallándose mayores puntuaciones medias en los niños respecto al grupo de las niñas. En cambio, no se han observado diferencias significativas por cultura y SES en las puntuaciones de violencia observada (Tabla 4.28).

Tabla 4.28. ANOVA factorial usando violencia observada como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 15.69 | 4.49 | 13.89 | 4.09 |
| | Medio-alto SES | 14.82 | 3.66 | 13.37 | 4.79 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 15.01 | 4.85 | 14.30 | 4.86 |
| | Medio-alto SES | 15.25 | 5.95 | 13.57 | 4.19 |

N) Violencia sufrida

Se han analizado las diferencias en violencia sufrida empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la interacción sexo x SES, $F(1,300) = 4.63$, $p < 0.05$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .02$, es decir, existen diferencias en la percepción de violencia sufrida por los chicos y chicas en función del SES. Los chicos de alto SES informan de mayor violencia sufrida en relación a los de bajo SES, mientras que en las chicas se observa la relación inversa, a mayor SES menor violencia sufrida (Tabla 4.29).

Tabla 4.29 ANOVA factorial usando violencia sufrida como variable dependiente ($N = 308$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 13.92 | 3.35 | 13.04 | 4.17 |
| | Medio-alto SES | 15.54 | 4.18 | 14.02 | 4.47 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 15.06 | 4.59 | 15.10 | 4.31 |
| | Medio-alto SES | 17.38 | 5.66 | 12.96 | 3.37 |

Ñ) Rendimiento académico

Se ha analizado si existen diferencias en el rendimiento escolar empleando como factores las variables cultura (con dos niveles: occidental y amazigh), sexo (con dos niveles: niño, niña) y SES (con dos niveles: medio-alto y medio-bajo). Para ello, se ha llevado a cabo un ANOVA factorial 2x2x2. Tras los análisis realizados, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las interacciones entre los factores cultura, sexo y SES. En cuanto al análisis de los efectos principales, se observan diferencias significativas por cultura, $F(1,243) = 25.87$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .10$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de cultura occidental respecto al grupo de estudiantes de cultura amazigh; por sexo, $F(1,243) = 13.05$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .05$, hallándose mayores puntuaciones medias en las niñas respecto al grupo de los niños; y por SES, $F(1,243) = 24.27$, $p < 0.01$, $\eta^2_{\text{parcial}} = .09$, hallándose mayores puntuaciones medias en los estudiantes de alto SES respecto al grupo de estudiantes de bajo SES (Tabla 4.30).

Tabla 4.30. ANOVA factorial usando rendimiento escolar como variable dependiente ($N = 251$)

| | | Niño | | Niña | |
|------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Occidental | Medio-bajo SES | 2.77 | 0.87 | 3.41 | 1.09 |
| | Medio-alto SES | 3.73 | 0.87 | 4.03 | .85 |
| Amazigh | Medio-bajo SES | 2.13 | .85 | 2.77 | 1.01 |
| | Medio-alto SES | 2.83 | 1.18 | 3.30 | 1.28 |

4.4.3. Análisis de regresión logística multivariante

Se ha realizado un análisis de regresión logística para identificar las variables que mejor pronostican la pertenencia a la cultura occidental o amazigh. Para ello, se han tomado como variables independientes o predictoras: la agresividad autoinformada y sus factores (agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira), las categorías de la resolución de problemas interpersonales (respuesta asertiva, agresiva, y de apelar a otros), la violencia escolar sufrida y observada, y el SES. Se ha utilizado el método de introducir variables con la opción de finalizar las interacciones del modelo cuando el incremento de la razón de verosimilitud entre una interacción y la siguiente es inferior a .001. Tras cuatro interacciones permanecieron en el modelo las siguientes variables: violencia escolar sufrida, SES, apelar a otros e ira (Tabla 4.31).

Tabla 4.31. Resultados del análisis de regresión logística multivariante para la cultura ($N = 308$)

| | <i>B</i> | <i>SE</i> | Wald | <i>gl</i> | <i>p</i> | Exp(<i>B</i>) |
|---------------------------|----------|-----------|-------|-----------|----------|-----------------|
| (Constante) | -1.40 | .62 | 5.08 | 1 | .02 | .25 |
| Violencia escolar sufrida | -.10 | .03 | 7.14 | 1 | .01 | .91 |
| SES | 1.74 | .22 | 65.28 | 1 | .00 | 5.69 |
| Apelar a otros | .39 | .12 | 10.31 | 1 | .00 | 1.48 |
| Ira | .10 | .03 | 10.28 | 1 | .00 | 1.10 |

Respecto al ajuste global del modelo, el cambio significativo en la desviación confirma un ajuste global adecuado, como muestra el estadístico χ^2 (Tabla 4.32). En este sentido, la desviación representa una estimación de la variabilidad de los datos antes (desviación nula) y después del ajuste del modelo (desviación residual). La significación del estadístico χ^2 permite rechazar la hipótesis nula de que la aplicación del modelo no reduce la variabilidad de los datos. Además, el Test de Hosmer-Lemeshow también confirma la conveniencia de aplicar el modelo para la predicción de la pertenencia a la cultura amazigh o a la cultura occidental en relación a la agresividad,

resolución de problemas interpersonales, violencia escolar sufrida y observada, y SES. La ausencia de significación estadística de esta prueba indica que los valores pronosticados por el modelo no difieren significativamente de los valores observados. El coeficiente R^2 de Nagelkerke muestra que casi la mitad (40.4%) de la variabilidad en la variable dependiente viene explicada por el modelo de regresión logística.

Tabla 4.32. Bondad del ajuste del modelo y porcentaje de varianza explicada por el mismo ($N = 308$)

| χ^2 | gl | p | H-L | gl | p | R^2 de Nagelkerke |
|----------|----|-----|-------|----|-----|---------------------|
| 109.77 | 4 | .00 | 16.55 | 8 | .04 | .404 |

La tabla de clasificación de los casos según el valor observado y el valor pronosticado por el modelo muestra que el porcentaje de concordancia entre ambos supera el 75% (Tabla 4.33).

Tabla 4.33. Grado de concordancia entre los valores observados en la variable dependiente y los pronosticados por el modelo ($N = 308$)

| Valores observados | | Valores pronosticados | | Porcentaje correcto |
|--------------------|------------|-----------------------|------------|---------------------|
| | | Cultura | | |
| | | Amazigh | Occidental | |
| Cultura | Amazigh | 150 | 31 | 82.9 |
| | Occidental | 40 | 87 | 68.5 |
| | | | | 76.9 |

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación se ha centrado en el análisis de la agresividad y la resolución de problemas interpersonales en una muestra de alumnos y alumnas de cultura occidental y cultura amazigh. Los participantes se encuentran cursando tercer ciclo de Educación Primaria en centros escolares de Málaga y Melilla. Además de examinar las diferencias culturales, la influencia de variables personales (sexo) y de variables socioeconómicas (SES), sobre la agresividad y la resolución de problemas, se analiza cómo predicen la cultura otras variables como la impulsividad, violencia escolar y el rendimiento escolar.

Esta investigación espera aportar información y respuestas a cuestiones que han sido escasamente estudiadas por la literatura científica. Una de las cuestiones a la que se pretende dar respuesta es a la necesidad de información sobre una población, la amazigh, sobre la que este doctorando ha encontrado escasos documentos científicos desde el ámbito de la psicología que la hayan tenido como protagonista. Existen diferentes razones para este hecho. Una de las razones es la dificultad de acceder a este pueblo en nuestro país debido a su lengua materna, el amazigh, y al, en muchos casos, escaso dominio que poseen del castellano, lo que además hace que el alumnado de esta cultura presente carencias en la adquisición de la lengua castellana así como en procesos lecto-escritores. Otra de las dificultades relacionadas con el estudio de la población amazigh es su menor presencia en territorio occidental. La población amazigh en territorio europeo se concentra prioritariamente en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla ya que, aunque existen familias que viven en países europeos éstas son dispersas no llegando a formar una comunidad. Otra dificultad a añadir es la complejidad del estudio de poblaciones de cultura amazigh en sus países de origen ya que son una cultura minoritaria y escasamente valorada, además de poseer un estilo de vida

carácter rural que desarrolla en zonas frecuentemente de difícil acceso (Alonso, 1997). Otra dificultad que ha tenido la presente investigación ha sido encontrar familias de cultura amazigh de status socioeconómico medio o alto, ya que la mayoría de la población que vive en Melilla es de bajo status (Rontomé y Cantón, 2009).

Otro aspecto ligado a las características culturales de la población amazigh que hace original este estudio es el hecho de estudiar una población de religión musulmana asentada en España y hacer una comparativa de ésta población y la cultura mayoritaria, la occidental. La cultura musulmana es una cultura que, aun siendo minoritaria en España, es compartida por millones de personas. Aunque la población amazigh tiene unas particularidades que la hacen singular, como ya se ha reflejado en el marco teórico, sigue siendo una población que comparte una religión que impregna todos los ámbitos de vida.

Además, otra de las cuestiones que ha motivado el desarrollo de esta investigación ha sido la necesidad de profundizar en el conocimiento de la agresividad y la resolución de problemas interpersonales. Este hecho parte de la relevancia que tiene en la sociedad actual la conducta agresiva ya que es uno de los principales problemas de muchas sociedades (Parke y Slaby, 1983). Un mayor conocimiento de la conducta agresiva y de las estrategias para afrontarla se hace esencial para mejorar los procesos de prevención e intervención en los centros educativos pudiendo, esta investigación aportar información útil a partir de la que diseñar programas de intervención y planes de convivencia para centros escolares.

En este estudio, la selección de instrumentos de evaluación ha sido meditada para poder sacar el máximo provecho a la información que pudieran aportar acerca de nuestros objetivos. Una de las cuestiones que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar los instrumentos es que posibiliten recoger información de diferentes fuentes (alumnado, iguales, familias y docentes), lo que constituye uno de los valores de esta tesis. Respecto a la evaluación de la agresividad, en este estudio se han

utilizado instrumentos de tipo autoinforme y evaluación de iguales. La razón de utilizar estas dos pruebas ha sido la de lograr una evaluación de agresividad más completa al contar con información procedente del mismo estudiante y de sus compañeros y compañeras. Con el uso de estas dos fuentes de información se consigue, por un lado, en el caso de los autoinformes, evaluar la agresividad accediendo a contenidos concretos que sólo conoce el evaluador, cuestión ésta de importancia cuando se trata de evaluar la agresividad (Carrasco, 2006). Por otro lado, en el caso de la evaluación de iguales, se persigue utilizar un tipo de instrumento con alta fiabilidad y validez (Kenrich y Strinfield, 1980) y que aporta una información que carece de la subjetividad que algunos autores achacan al autoinforme (Ramírez y Andreu, 2006).

Para la evaluación de la resolución de problemas interpersonales se ha optado en esta investigación por desarrollar una prueba tipo problemas hipotéticos para evaluar la resolución de problemas cotidianos en un contexto escolar, opción utilizada por investigadores (Nezu, 2004; Parrot y Giancola, 2007). Con esta prueba pretendíamos asegurarnos de que el estudiante expusiera lo más fielmente posible su forma de resolver problemas de forma cotidiana.

Para la evaluación de la impulsividad se ha optado por el TRF. Este cuestionario, que posee una adecuada fiabilidad y validez (Amador et al., 2006), está diseñado para ser completado por el profesorado. El hecho de que sean los maestros y maestras los que evalúen a todo el grupo clase ofrece una información muy útil para esta investigación ya que se trata de observadores externos cualificados para la evaluación de psicopatologías en el alumnado (Elliot, Gresham, Freeman y McCloskey, 1988; Trianes et al., 2002).

Para la elaboración de las puntuaciones del SES se ha optado por utilizar los ingresos familiares, el nivel de estudios y el grado de cualificación profesional de padres y madres, variables sobre las que existen gran consenso a la hora de ser utilizadas para definir el SES del estudiante (Gil Flores, 2013). Para acceder a la información se optó

por elaborar un cuestionario para ser cumplimentado por las familias. Este hecho supone cierta dificultad por la, a veces, escasa colaboración familiar, pero aporta una información útil y relacionada directamente con el estudiante lo que permite estudiar la relaciones entre SES y otras variables de una forma más efectiva.

El objetivo general de este estudio ha sido comparar dos culturas amazigh y occidental en cuanto a agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico, status socioeconómico y sexo. Este objetivo general se ha concretado en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los niveles de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico, estatus socioeconómico y sexo en estudiantes de cultura occidental y amazigh.
2. Analizar diferencias en agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico en función de la cultura, sexo y SES.
3. Identificar las variables asociadas a la cultura occidental y la cultura amazigh de entre las siguientes: agresividad, resolución de problemas interpersonales, violencia escolar y SES.

En cuanto a los resultados del estudio, en su conjunto, cabe resaltar que se hallan diferencias entre alumnado de cultura amazigh y occidental en ira, agresividad evaluada por iguales y en resolución de problemas interpersonales de forma agresiva, apelar a otros e impotencia/aceptación. No hay diferencias culturales en agresividad en su puntuación total, agresividad física, agresividad verbal, hostilidad, resolución de problemas interpersonales de forma asertiva y evitación.

A continuación se discuten con mayor detalle los resultados en relación a los objetivos específicos del estudio.

Objetivo 1. Describir los niveles de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico y estatus socioeconómico en la muestra del estudio, formada por estudiantes de cultura occidental y amazigh.

Respecto a los resultados que se han obtenido en los análisis descriptivos, hay que destacar que la muestra de esta investigación no ha arrojado niveles extremos en ninguna de las variables.

Para la evaluación de la conducta agresiva se ha utilizado dos pruebas, AQ (Buss y Perry, 1992) y Evaluación de Iguales. Respecto a los descriptivos del AQ, en ninguno de sus cuatro factores, agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira ni en la puntuación global se han encontrado puntuaciones extremas referentes a alumnos de cultura occidental y a alumnos de cultura amazigh. En lo referido a la Evaluación de Iguales se han medido tres factores, *Pega y empuja*, *Comienza las peleas* y *Molesta a los compañeros*, ningunos de los cuales arroja valores extremos para ambas culturas. Estos resultados también se dan en la variable construida a partir de los tres factores mencionados anteriormente, *Agresividad medida por iguales*, cuyos niveles están, igualmente, en valores intermedios para ambas culturas.

La Resolución de Problemas Interpersonales se ha medido con una prueba cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos, como ya se ha comentado en el apartado instrumentos. Los resultados descriptivos referidos a esta prueba arrojan una heterogeneidad de respuestas en los tres supuestos, aunque es la respuesta asertiva a la que más se recurre desde ambas culturas. Las respuestas a las que menos se recurren son, por este orden, *Impotencia-aceptación*, *Evitación* y *Respuesta Agresiva*, hecho en el que también hay coincidencia entre ambas culturas.

Para medir la impulsividad del alumnado de ambas culturas se ha utilizado el TRF (Achenbach y Rescorla, 2001). Los resultados descriptivos del TRF indican unos niveles bajos de la muestra en impulsividad, si bien la alta dispersión de puntuaciones

nos indica una alta heterogeneidad de resultados en los participantes de ambas culturas. Estos resultados coinciden con los hallados por Lorber, O'Leary y Slep (2011), no encontrando diferencias en impulsividad en una muestra de estudiantes de diferentes culturas.

En la evaluación de la violencia escolar se ha utilizado la prueba CUVECO (Fernández-Baena et al., 2011) la cual aporta información de dos factores: violencia escolar sufrida y violencia escolar observada. Los resultados descriptivos referidos a ambos factores muestran valores intermedios, no obteniéndose puntuaciones extremas ni en el alumnado de cultura occidental ni en el alumnado de cultura amazigh.

Para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de cultura occidental y estudiantes de cultura amazigh se han estudiado las calificaciones escolares del alumnado. El estudio de los análisis descriptivos de ambas culturas evidencia una alta dispersión de las puntuaciones. Este hecho supone que la muestra de la presente investigación, tanto de estudiantes de cultura occidental como de estudiantes de cultura amazigh, es heterogénea en su rendimiento académico.

Finalmente, para la evaluación del estatus socioeconómico de las familias de ambas culturas, como ya se ha comentado en *Instrumentos*, se ha recogido información mediante un cuestionario *ad hoc* sobre estudios de padre y madre, trabajo de padre y madre e ingresos. Los resultados descriptivos del SES arrojan unas frecuencias con unas concentraciones heterogéneas. Así, los resultados descriptivos sobre el nivel de estudios de padres y madres muestran una mayor frecuencia de padres de cultura amazigh que no acabaron los estudios primarios o que sólo han acabado estos estudios. Estos resultados se invierten al hablar de estudios superiores, donde la frecuencia de padres y madres de cultura occidental es mayor respecto a los padres y madres de cultura amazigh.

En relación a las profesiones de padres y madres de ambas culturas, los resultados de frecuencia vuelven a ser similares a los arrojados por los descriptivos del

nivel de estudios, mostrando una alta heterogeneidad en la muestra. Las madres y padres de cultura occidental muestran mayor frecuencia en trabajos de una mayor cualificación laboral y mayor remuneración (por ejemplo, propietarios de pequeñas y medianas empresas), frente a los padres y madres de cultura amazigh que arrojan mayores frecuencias en trabajos de una menor cualificación laboral y menor remuneración (por ejemplo, *Granjeros/ trabajadores de servicios*). Estos resultados están en línea con los hallados por Rontomé y Cantón (2009).

En lo referente al *Nivel de Ingresos Familiares* se sigue observando heterogeneidad en la muestra. Las familias con ingresos inferiores se dan con mayor frecuencia en las familias de cultura amazigh, frente a las familias occidentales donde las frecuencias están más repartidas entre los diferentes niveles de ingresos. Además, dentro de cada cultura se observan dos grandes grupos, un grupo de mayores ingresos y otro de menores ingresos con lo que se podría concluir que, en cada cultura hay dos grupos en función de los ingresos. No obstante, entre culturas, los ingresos son inferiores en las familias de cultura amazigh frente a las familias de cultura occidental. Este hecho se confirma en las puntuaciones globales de SES donde se han formado dos grupos medio-alto SES y medio-bajo SES. En ambas culturas se han formado los dos grupos aunque su distribución no ha sido homogénea en las dos culturas. Si en la muestra de cultura occidental los grupos de medio-alto SES y medio-bajo SES poseen una distribución homogénea, en lo relativo a la cultura amazigh este hecho cambia, perteneciendo al grupo medio-bajo SES la mayor parte de la muestra. Estos resultados confirman el hecho de que la mayoría de la población de cultura amazigh se encuentra en una situación socioeconómica muy delicada con unos muy bajos niveles de estudios, de ingresos y con unos trabajos de baja cualificación (Rontomé y Cantón, 2009). Aparentemente la muestra amazigh de bajo estatus parece tener un nivel económico inferior a la muestra occidental de bajo estatus.

En consecuencia, los resultados descriptivos de la muestra, tanto en los niveles de agresividad, resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar, rendimiento académico y SES, en estudiantes de cultura occidental así como en estudiantes de cultura amazigh, corroboran que el estudio ha sido realizado en una muestra que no presenta valores extremos, excepto en la variable SES donde, a pesar de que se intentó un equilibrio en SES en los grupos de las dos culturas, el grupo amazigh presenta aparentemente un nivel socioeconómico más bajo.

Objetivo 2. Analizar diferencias en agresividad (evaluada por autoinforme y evaluación de iguales), resolución de problemas interpersonales, impulsividad, violencia escolar y rendimiento académico en función de la cultura, sexo y SES.

La cultura

En cuanto a las diferencias en función de la cultura se observa que, en el autoinforme de Bush y Perry (1992), los estudiantes de cultura occidental tienen mayor ira que los estudiantes de cultura amazigh. Este resultado puede deberse al hecho de que la ira es una emoción y pudiera asociarse a represión de comportamiento agresivo, toda vez que existen autores que asocian la expresión de la ira a la prevención de una agresión (Izard, 1993). La represión de la emoción de ira en alumnado de cultura occidental se podría explicar por la concienciación existente en la sociedad occidental hacia el problema que supone la conducta agresiva. No obstante, no se han hallado diferencias significativas en función de la cultura en factores tales como puntuación total de agresividad, hostilidad, agresividad verbal y agresividad física, factor que presenta además un mayor nivel de precisión dentro de la escala AQ (Andreu, Peña y Graña, 2002) y que posee mayor carga de agresividad de los evaluados por la prueba. Por lo tanto, los resultados aquí encontrados estarían en la línea de lo hallado por Crijnen,

Achenbach y Verhust (1999) los cuales encontraron que la cultura sólo podía explicar un 5% de las conductas agresivas de chicos y chicas.

En cuanto a la agresividad evaluada por los iguales, los estudiantes de cultura amazigh son evaluados como más agresivos que los de cultura occidental. No existen muchos estudios sobre estas diferencias culturales. Esteve et al. (2003) encontró también más agresividad en una muestra musulmana recogida más ampliamente en Algeciras y Ceuta además de Melilla. Algunos factores que no se han evaluado en la presente tesis podrán explicar esta mayor agresividad evaluada por iguales, por ejemplo, el estilo educativo de las familias, más permisividad hacia la agresividad en la sociedad amazigh, entre otros factores. Los estudios de agresividad con estudiantes de cultura amazigh son prácticamente inexistentes, limitándose al realizado por Esteve et al. (2003), los cuales encontraron diferencias significativas en agresividad en función de la cultura, hallándose mayores puntuaciones de agresividad en alumnado de cultura amazigh frente al alumnado de cultura occidental. No obstante, estos resultados se hicieron sin tener en cuenta variables contextuales como el SES, lo que podría explicar las diferencias. Existen, sin embargo, mayor número de investigaciones comparando otras culturas, estando los resultados encontrados en la presente investigación en consonancia con los hallados por Crijnen, Achenbach y Verhust (1999) los cuáles señalaron que las diferencias culturales permitían explicar un pequeño porcentaje de la varianza de las conductas agresivas de niños/as y adolescentes.

En lo que respecta a la resolución de problemas interpersonales se encuentran diferencias significativas en función de la cultura en las respuestas de apelar a otros y en la respuesta de impotencia-aceptación. Las puntuaciones en impotencia-aceptación son más altas para la muestra de cultura amazigh, mientras que en apelar a otros las puntuaciones más altas se dan para la muestra occidental. Las diferencias en impotencia-aceptación y en apelar a otros en estudiantes de cultura amazigh podrían estar relacionadas con el carácter fuertemente patriarcal de la sociedad amazigh donde

la autoridad del padre en materia moral es incuestionable y está por encima de la de la madre (Marín, 1996). Este acatamiento de la autoridad sin posibilidad de rebeldía ni de apelar a otros, en el caso familiar a la madre, podría marcar el carácter de los chicos y chicas que ante una situación en la que se reconozcan impotentes acaten lo que se establezca por la parte más fuerte, y no apelen a otros. Asimismo, no se hallan diferencias significativas en respuestas asertivas, ni agresivas, ni de evitación. Estos resultados coinciden con los hallados por Jay (2010) en relación a otras culturas, los cuáles mostraron que determinadas conductas sociales eran independientes de las características culturales.

Se han encontrado además efectos de interacción entre cultura y SES en respuesta agresiva, hallándose que los estudiantes de cultura occidental de medio-bajo SES producen más respuestas agresivas que los estudiantes de medio-alto SES mientras que en los estudiantes de cultura amazigh la relación es inversa. Los resultados obtenidos en los estudiantes de cultura occidental están en la línea de lo hallado por gran cantidad de estudios que encuentran mayor producción de respuesta agresivas en estudiantes de medio-bajo SES (Serrano, 2011; Su, Mrug y Windle, 2010). En cuanto a los resultados obtenidos en alumnado de cultura amazigh, donde son los estudiantes de medio-alto SES los que producen más respuestas agresivas, hay que decir que existen algunos estudios que han encontrado alta competencia social en estudiantes de medio-bajo SES (Webster-Stratton y Hammond, 1998) por lo que es posible que, en este caso, factores culturales estén jugando un papel que explique este resultado. Por lo tanto, sería muy interesante cara a futuras investigaciones, averiguar cuáles son esos factores culturales que estarían influyendo en esta relación.

Existen pues diferencias culturales examinadas en la agresividad por autoinforme, donde la cultura occidental presenta mayor puntuación en ira, y en la agresividad evaluada por iguales y en resolución de problemas interpersonales donde es la cultura amazigh la que presenta mayores puntuaciones, más impotencia y menos

apelar a otros. Son diferencias debidas a la cultura independientemente de la influencia del sexo o del SES lo que evidenciaría la influencia de este factor en la agresividad y resolución de problemas interpersonales (Esteve et al., 2003; Mahirah y Suryani, 2012; Munroe et al., 2000).

Por último, se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento académico en función de la cultura. Los hallazgos muestran un mayor rendimiento académico en alumnos y alumnas de cultura occidental frente a alumnos y alumnas de cultura amazigh. Los resultados encontrados en este punto pueden estar relacionados con las dificultades que tiene la población joven amazigh en el uso del castellano, ya que al ser el tarifit su lengua materna y la lengua en la que se desenvuelven de forma cotidiana, frecuentemente surgen dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje que arrastran a lo largo de su escolarización.

El sexo

En cuanto a las diferencias en función del sexo, se observa que, en el autoinforme de Bush y Perry (1992) los chicos tienen mayor agresividad que las chicas en cuanto a puntuación total, y también en cuanto a agresividad física, verbal e ira. En general estos resultados abundan la evidencia de que los chicos muestran más agresividad que las chicas (Campbell, 2006).

En cuanto a la agresividad evaluada por los compañeros y compañeras también los varones son evaluados como más agresivos que las chicas. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por la mayor parte de las investigaciones que han estudiado las diferencias por sexo en agresividad las cuáles han hallado que los chicos utilizan la agresión física con mayor frecuencia y de forma más grave que las chicas (Card et al., 2008; Olafsen y Viemero, 2000; Scrandroglio et al., 2002). También en agresividad verbal aparecen los varones como más proclives (Tisak, Maynard y Tisak, 2002).

Igualmente, se han observado diferencias significativas en función del sexo en impulsividad, mostrándose los alumnos como más impulsivos que las alumnas. En la mayoría de investigaciones no se encuentra relación entre impulsividad y sexo si bien es cierto que este hecho cambia si el instrumento incluye medidas de conductas de riesgo asociadas como adiciones, robo, entonces la impulsividad se asocia más al género masculino (Andreu, Peña y Penado, 2012; Campbell y Muncer, 2009). En este punto hay que destacar que este resultado es coherente con el dato de la agresividad ya que alumnos más agresivos son más impulsivos (Olweus, 1995; Smith, 1989).

Se han encontrado también diferencias significativas en función del sexo en violencia escolar observada, los chicos observan más violencia escolar que las chicas. Este hecho puede ser explicado porque al ser los alumnos más agresivos y tener más respuestas agresivas también se verán implicados en mayor número de situaciones violentas y las observarán con mayor frecuencia.

Finalmente, se han encontrado efectos de interacción entre sexo y SES en violencia sufrida, hallándose que los chicos de medio-alto SES informan de mayor violencia sufrida frente a los de medio-bajo SES, mientras que en las chicas la relación es inversa. Las puntuaciones más altas en violencia sufrida en chicas de medio-bajo SES podrían explicarse por el hecho de que el alumnado de medio-bajo SES obtienen mayores puntuaciones en agresividad (Dodge, Coie, y Lynam, 2006), lo que supone que este alumnado esté más expuesto a sufrir agresividad. Por otro lado, las chicas de alto SES presentan menos violencia sufrida que las de bajo SES lo que coincide con gran cantidad de investigaciones que han estudiado esta relación (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal y Albayrak-Kaymak, 2007; Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi y Moffitt, 2009; Lemstra, Nielsen, Rogers, Thompson y Moraros, 2012; Lumeng, Forrest, Appugliese, Kaciroti, Corwyn y Bradley, 2010; Nordhagen, Nielsen, Stigum y Kohler, 2005). Sin embargo, este resultado no se da entre los chicos de medio-bajo SES, lo que podría deberse a que los chicos de medio-bajo SES están más habituados a las respuestas agresivas que los de medio-alto SES, percibiendo éstas acciones violentas

como algo más cotidiano y no tanto como violencia sufrida. La sensibilidad para detectar una acción como agresiva varía con un mayor entrenamiento para detectar la violencia como ocurre en alumnado que ha sido sujeto de una intervención para reducir conductas agresivas (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003). Puede que en los chicos de bajo SES la mayor experiencia de conducta agresiva produzca insensibilidad ante la misma (Anderson, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Malamuth y Wartella, 2003; Baron y Byrne, 2005; Bryant-Davis, 2005; Jiménez y Serrano, 2014; Staude-Müller, Bliesener y Luthman, 2008; Su, Mrug y Windle, 2010), lo que afectaría a la detección la violencia sufrida. Esta hipótesis debería ser explorada en futuros estudios.

Por último, se han encontrado diferencias significativas en función del sexo en el rendimiento académico observándose que las chicas obtienen mejores resultados académicos frente a los chicos. En este estudio el rendimiento académico se evalúa globalmente. Otros estudios que evalúan por asignatura han encontrado que en tareas matemáticas, por ejemplo Matemáticas o Física, los chicos obtienen mayores puntuaciones, mientras que en asignaturas que requieran tareas verbales, por ejemplo Lengua Castellana, y Conocimiento del Medio son las chicas las que obtienen mejores resultados (Costa y Tabernero, 2012; Studenska, 2011). Otros estudios encuentran que las chicas rinden más académicamente que los chicos (Inglés, Benavides, Redondo, Gracia-Fernández, Ruiz-Esteban, 2009; Plazas, Aponte, y López, 2006; Sarmiento, Vargas y Díaz, 2012).

El Status Socioeconómico

En cuanto a los resultados en función del SES, las diferencias significativas se observan en tres de los factores que componen la escala de agresividad autoinformada de Bush y Perry (1992): puntuación total de agresividad, agresividad física e ira. En estos factores el alumnado de medio-bajo SES presenta mayor puntuación que el de medio-alto SES. Este resultado es coincidente con multitud de estudios que han

encontrado diferencias en agresividad entre contextos de SES medio-bajo y contextos de SES medio-alto (Orzechowska, Florkowski, Gruszynski, Galecki y Talarowska, 2009; Young y Chiland, 1994).

En lo que respecta a la resolución de problemas interpersonales se encuentran diferencias significativas en función del SES en la respuesta asertiva. El alumnado de medio-alto SES utilizar más la respuesta asertiva para resolver problemas interpersonales que el alumnado de medio-bajo SES. Este resultado coincide con diferentes estudios que han hallado mayor competencia social para resolver problemas interpersonales en alumnado medio-alto SES (Coie, et al. 1993; Rodríguez, Hernández y Cuesta, 2001).

Además de estos resultados, como se ha comentado anteriormente en el apartado de cultura, también se han encontrado en respuesta agresiva efectos de interacción entre cultura y SES. Por su parte, en violencia sufrida los resultados son de interacción de SES con el sexo, e igualmente ya han sido comentados más arriba en el apartado de sexo.

Finalmente, cabe mencionar las diferencias significativas en función del SES en el rendimiento académico, hallándose puntuaciones más altas de rendimiento académico en alumnado de medio-alto SES. Estos resultados coinciden con los encontrados en la mayoría de investigaciones que han abordado las diferencias en rendimiento académico entre alumnado de medio-alto SES y alumnado de medio-bajo SES, donde los primeros obtienen mejores resultados académicos que los segundos (D'Angiulli, Siegel y Maggi, 2004).

Para terminar de discutir los resultados asociados al segundo objetivo puede informarse de que el grupo de medio-bajo SES de cultura occidental supone un 31.5% de la muestra occidental, frente al grupo de medio-bajo SES de cultura amazigh que supone un 78.5% de la muestra amazigh (Rontomé y Cantón, 2009). Es una población

amazigh la de Melilla que participa en este estudio que muestra falta de recursos de bienestar y quizás falta de necesidades básicas cubiertas.

Objetivo 3. Identificar los factores relacionados con agresividad, resolución de problemas interpersonales y violencia escolar que se asocian a la cultura occidental y la cultura amazigh.

Para analizar las variables de agresividad (autoinforme e iguales), resolución de problemas interpersonales y violencia escolar, SES en su puntuación cuantitativa que mejor diferencian a los estudiantes de la cultura occidental y la cultura amazigh se ha utilizado un análisis de regresión logística. El modelo de regresión logística incorporó las variables violencia sufrida, SES, apelar a otros e ira. Otras variables relacionadas con la agresividad (agresividad física, agresividad verbal, puntuación total de agresividad, agresividad evaluada por iguales) y la resolución de problemas interpersonales de forma asertiva o agresiva no entran en el modelo.

Siguiendo este modelo, el alumnado de cultura amazigh se vincula a mayores niveles de violencia escolar sufrida, menor nivel socioeconómico, menor empleo de respuesta de apelar a otros para resolver problemas interpersonales y, además, experimentan niveles más bajos de ira. Estos resultados pueden ser explicados por las singularidades del SES y cultura que posee la muestra del estudio.

En primer lugar, las singularidades del SES entre ambas culturas pueden explicar los resultados relacionados con la violencia escolar sufrida. Aunque en ambas culturas se han formado dos grupos de SES, medio-bajo y medio-alto, la distribución de cada grupo no ha sido homogénea dentro de cada cultura. El grupo de medio-bajo SES de cultura occidental supone un 31.5% de la muestra occidental, frente al grupo de medio-bajo SES de cultura amazigh que supone un 78.5% de la muestra amazigh. Igualmente, los SES entre culturas no son totalmente equiparables, toda vez que la

población de medio-bajo SES de cultura amazigh posee un SES cualitativamente muy bajo incluso en pobreza extrema (Rontomé y Cantón, 2009). Estas diferencias esclarecerían la vinculación con violencia escolar sufrida ya que el medio-bajo SES se vincula a contextos con mayor agresividad (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Hernández y Cuesta, 2001), que incrementan la posibilidad de sufrir violencia.

En segundo lugar, las diferencias culturales de la muestra pueden explicar un menor empleo de respuesta de apelar a otros para resolver problemas interpersonales por parte del alumnado de cultura amazigh. En anteriores apartados del presente estudio se ha atribuido al menor empleo de respuesta apelar a otros para resolver problemas interpersonales en la cultura amazigh, una explicación relativa al carácter fuertemente patriarcal de la sociedad amazigh y en general musulmana donde la autoridad del padre en materia moral es incuestionable y está por encima de la autoridad moral de la madre (Ramírez, 2002; Roa, Ramírez y Herrera, 2002). Este acatamiento de la autoridad sin posibilidad de rebeldía ni de apelar a otros, en el caso familiar a la madre, podría marcar el carácter del alumnado que ante situaciones en la que se reconozcan impotentes acaten lo que se establezca por la parte más fuerte y no apelen a otros.

En cuanto a la emoción de ira, este factor presenta una vinculación débil con la cultura amazigh, por lo que se debe interpretar con cautela este resultado. Dado que la ira es una emoción que se relaciona a represión de comportamiento agresivo (Izard, 1993), puede asociarse menores niveles de ira en la cultura amazigh a una menor represión del comportamiento agresivo, tal y como apunta el resultado del análisis de la varianza de la agresividad evaluada por iguales.

Finalmente, cabe poner de manifiesto que además de las variables incluidas en el modelo de regresión logística, también se hallan en los análisis de varianza relación de la cultura con la ira, agresividad evaluada por iguales, resolución de problemas interpersonales de forma agresiva, apelando a otros e impotencia/aceptación.

A modo de conclusión de la investigación se puede destacar que las diferencias entre cultura amazigh y cultura occidental pueden explicarse parcialmente por influencia del medio-bajo SES que define a la población amazigh de Melilla. Otros resultados asociados a la cultura amazigh han sido discutidos en relación a la organización patriarcal de la familia amazigh como el menor empleo de apelar a otros y mayor aceptación e impotencia en la solución de problemas interpersonales. Por otra parte se han hallado diferencias por sexo abundantes en casi todos los factores casi siempre en el sentido que aparecen en la literatura confirmando lo que se ha dicho de que ambos sexos presentan diferentes desarrollos sociales (Calvo, González y Martorell, 2001; Inglés, Benavides, Redondo, Gracia-Fernández, Ruiz-Esteban, 2009; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002; Tur, Mestre y del Barrio, 2004).

Como valores del presente trabajo, se pueden destacar varios aspectos relacionados con el diseño de la investigación. En primer lugar, cabe enfatizar, una vez más, el estudio llevado a cabo en una población, la amazigh o bereber, escasamente estudiada pese a ser un pueblo con raíces milenarias (Alonso, 1997) y que supone una porcentaje de población importante de las ciudades autónomas españolas de Melilla (Rontomé y Cantón, 2009) y Ceuta. En segundo lugar, el estudio de la agresividad y la resolución de problemas interpersonales en una población en la que no se habían estudiados estas variables anteriormente, a excepción de la investigación sobre agresividad de Esteve et al. (2003), quienes utilizaron alumnado de cultura musulmana de Melilla, amazigh, junto con musulmanes del sur español. En tercer lugar, el estudio de la violencia sufrida y observada y la resolución de problemas interpersonales en población amazigh, teniendo en cuenta no sólo factores personales como rendimiento académico o el sexo, algo que ya hicieron Esteve et al. (2003), sino también factores contextuales como el SES. En cuarto lugar, el estudio de la agresividad y la resolución de problemas interpersonales comparando dos culturas, cultura occidental y cultura amazigh, algo que no se había estudiado hasta ahora.

No obstante, el presente estudio también presenta una serie de limitaciones, entre las que destaca el uso de una muestra de medio-bajo SES de cultura amazigh que cualitativamente está en niveles de pobreza extrema y muchas necesidades básicas. Por el contrario, la muestra occidental de bajo SES no presenta niveles tan precarios. Podría haber una diferencia entre ambos niveles en ambas muestras cosa que no se ha explorado en el presente estudio. Sería interesante comparar la población amazigh de medio-bajo SES con otra población de cultura occidental con un SES similar. Esto es complicado pues para encontrar población de bajo SES similar al de la cultura amazigh habría que trabajar con población de núcleos marginales en los que la población de cultura occidental es escasa.

A su vez, otra limitación ha sido la imposibilidad de cumplimentación de los cuestionarios de impulsividad relativos a un mayor número de alumnado. El hecho de que la cumplimentación de los cuestionarios se realizara con carácter voluntario por docentes de los diferentes centros de enseñanza hizo que fueran escasos los docentes que se ofrecieran a su cumplimentación, lo cual determinó que la muestra con informe de impulsividad fuera más reducida que la muestra total.

Otra limitación de este estudio es que, aunque el muestreo empleado garantiza la representatividad de la muestra, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como educación secundaria. Futuras investigaciones deberían confirmar estos resultados en otras etapas educativas.

Finalmente, a todas estas limitaciones habría que añadir una última, la imposibilidad de obtener la información sobre SES de la totalidad de las familias de la muestra, lo que supuso tener que reducir la muestra inicial de 570 a 308 participantes.

Otra limitación ha sido la escasez de estudios sobre la población amazigh ante lo que no cabe sino el insistir en la necesidad de continuar desarrollando investigaciones con esta cultura, tan antigua y cercana, como desconocida.

En definitiva, y reconociendo las limitaciones de esta investigación, el presente estudio supone un acercamiento a una población, la amazigh, muy poco estudiada a través de una investigación en la que se compara esta cultura con la occidental en función de unas variables de gran impacto en el ámbito escolar: agresividad y resolución de problemas interpersonales.

Entre las posibles líneas futuras de investigación destacarían el ampliar el estudio de resolución de problemas interpersonales a familias amazigh y occidental, con el objetivo de comprobar si se dan parecidos resultados que en el alumnado y cuál es el papel de la transmisión cultural.

Otra investigación futura sobre agresividad y resolución de problemas interpersonales podría incluir a alumnado amazigh residente en Marruecos con la intención analizar la influencia de la cultura occidental sobre la agresividad y resolución de problemas interpersonales en alumnado amazigh.

Para concluir esta investigación sobre las diferencias en agresividad y resolución de problemas interpersonales en alumnado de cultura amazigh y occidental, cabe destacar que la cultura es un factor determinante a la hora de explicar las diferencias entre las variables agresividad y resolución de problemas interpersonales junto con el sexo y el SES, los cuales también han demostrado tener influencia sobre estas variables. Estos hallazgos son de gran utilidad de cara al desarrollo de identidades culturales en relación con la inmigración ya que pueden ayudar a evitar actitudes segregadoras y racistas que se amparan en una supuesta mayor agresividad y menores habilidades de resolución de problemas interpersonales del alumnado perteneciente a determinadas culturas. En concreto, los resultados de este trabajo pueden resultar interesantes para diseñar programas eficaces de mejora de la convivencia, de reducción de la agresividad y de desarrollo habilidades de resolución de problemas interpersonales en centros escolares multiculturales toda vez que identifica variables que influyen y se asocian a ambos factores. Por ejemplo, se pueden realizar intervenciones

psicoeducativas dirigidas al entrenamiento en resolución de problemas interpersonales que fomenten las respuestas contrarias a la violencia, como son las respuestas asertivas y de apelar a otros.

Finalmente el autor espera que con este trabajo sea más conocido el pueblo amazigh, pueblo tan relacionado y cercano al nuestro. De la presente tesis espera poder transferir esta información sobre ese pueblo a revistas de impacto. Ya que son escasos los estudios sobre ese pueblo es de esperar que de la presente tesis puedan extraerse varios artículos que diseminen la información positiva sobre el pueblo amazigh.

CAPÍTULO 6

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Achenbach, T. y Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School. Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Adams, W. (1972). Differences between reflexive and impulsive children. *Child Development*, 43, 1076-1080.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (Undécima edición). Malibu: Pepperdine University.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O. y Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253-1260.
- Alonso, G. (1997). La resistencia étnica amazigh (bereber) en el norte de África, desde la prehistoria hasta finales del siglo XX. *África Internacional*, 19. Recuperado de <http://www.eurosur.org/ai/19/afr1902.htm>.
- Alonso, J. y Navazo, M. (2002). La agresividad y su rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Álvarez, D., Menéndez, S., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 185-202.
- Amador, J.A., Foms, M., Guàrdia, J. y Però, M. (2006). Estructura factorial y datos descriptivos del perfil de atención y del cuestionario TDAH para niños en edad escolar. *Psicothema*, 18(4), 696-703.
- Anderson, C., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L., Johnson, J., Linz, D., Malmuth, N. y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.

- Anderson, C. y Huesmann, L. (2007). Human aggression: A social-cognitive view. En M. A. Hogg y J. Cooper (Eds.) *The Sage handbook of social psychology*, (pp.259-287). Londres: Sage.
- Andreu, J., Peña, M., y Penado M. (2012). Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 441-452.
- Andreu, J. M., Peña, M. y Graña J. L. (2002). Adaptación psicométricas de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Antonucci, T. C. (2001). Social relations. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Dir.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 53–77). San Diego, CA: Academic Press.
- Ari, M. y Yaban, E. (2012). Age and gender differences in social problem solving skills of 9-11 year-old children. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arslan, E., Arslan, C. y Arı, R. (2012). An investigation of interpersonal problem solving approaches with respect to attachment styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 7-23.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problem in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Avilés, J. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. New York: Prentice- Hall.
- Baron, R. y Richardson, D. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson Education.
- Basset, A. (1952). *La langue berbère*. Handbook of african languages I. London: Oxford University Press for International African Institute.
- Belzer, K., D'Zurilla, T., y Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem-solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33, 573-585.
- Birditt, K. (2014). Age differences in emotional reactions to daily negative social encounters. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 69(4), 557-566.

- Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion: An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 26–31.
- Blanchard-Fields, F., Stein, R., y Watson, T. L. (2004). Age differences in emotion-regulation strategies in handling everyday problems. *Journals of Gerontology: Psychological and Social Sciences*, 59, 261-269.
- Bornas, X. y Servera, M. (1996). *La impulsividad infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bowers, L., Smith, P. y Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at schools. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. y Binney, V. (1994). Perceived family relation-ship of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Family Therapy*, 11(2), 215-232.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. y Moffitt, T. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Bryant-Davis, T. (2005). Coping strategies of african american adult survivors of childhood violence. *Professional psychology: research and practice*, 36(4), 409-414.
- Buss, A. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452 -459.
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Calvete, E. y Orue, I. (2009). Evaluación del procesamiento de la información social en adolescentes españoles y su asociación con la conducta agresiva. *Psicología Conductual*, 17(3), 523-542.
- Calvo, A., González, R. y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, auto-concepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.

- Camp, C., Doherty, K., Moody-Thomas, S. y Denney, N. (1989). Practical problem solving types and scoring methods. En J. D. Sinnott (Ed.), *everyday problem solving: Theory and application* (pp. 211-228). New York: Praeger.
- Campbell, A. (2006): Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior*, 11, 237-264.
- Campbell, A. y Muncer, S. (2009). Can "risky" impulsivity explain sex differences in aggression? *Personality and Individual Differences*, 47, 402-406.
- Camps, G. (1995). *Les Berbères. Mémoire et identité*. Paris: Editions Hespérides.
- Camps, G. (1980). *Berberes: aux marges de l'histoire*. Toulouse: Editions des Hespérides.
- Caplan, M., Bennetto, J. y Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103-114.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., y Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Carrasco, M. A. (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción psicológica*, 4(2), 67-81.
- Chaker, S. (1991). *Manuel de linguistique Berbère I*. Alger: Editions Bouchéne.
- Chazan, M. (1989). Bullying in the infant school. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Family-peer relationships: modes of linkage* (pp. 87-133). Hillsdale: Erlbaum.
- Cheng, S. (2001). Life stress, problem solving, perfectionism, and depressive symptoms in Chinese. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 303-310.
- Cherek, D. R., Moeller, F. G., Dougherty, D. M. y Rhoades, H. (1997). Studies of violent and nonviolent male parolees, II: laboratory and psychometric measurements of impulsivity. *Biological Psychiatry*, 41, 523-529.
- Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: reactions, reflections, projections.

Developmental Review, 13, 471-502.

- Coie, J., Watt, N., West, S., Hawkins, D., Asarnow, J., Markan, H., Ramey, S., Shure, M., y Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Colvin, C. R., Block, J. y Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluation and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- Conger, J., Miller, W. C. y Walsmith, C. R. (1975). Antecedents of delinquency: Personality, social class, and intelligence. En P. H. Mussen, J. J. Conger y Kagan (Eds.): *Reading in child development and personality* (pp. 565-588). New York: Harper and Row.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 175-193.
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. y Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M. y Verhulst, F. C. (1999). Problems reported by parents of children in multiple cultures: The Child Behavior Checklist syndrome constructs. *The American Journal of Psychiatry*, 156(4), 569-574.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S. y Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: a longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 202–213.
- D'Zurilla, T. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- D'Zurilla, T. y Chang, E. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562.

- D'Zurilla, T. y Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T. y Nezu, A. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory (SPSI). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.
- D'Zurilla, T. y Nezu, A. (2001). Problem-solving therapies. En K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 211-245). Nueva York: The Guilford Press.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. y Maydeu-Olivares, A. (2001). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory-Revised*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. y Sheedy, C. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 589-599.
- D'Zurilla, T., Maydeu-Olivares, A. y Kant, G. (1998). Age and gender differences in socialproblem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- Davey, G. y Levy, S. (1999). Internal statements associated with catastrophic worrying. *Personality and Individual Differences*, 26, 21-32.
- De Rosier, M. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Dekovic, M., Janssens, J. y Vans As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42, 223-235.
- Demnati, M. (2001). Le manifeste amazigh: bilan et perspectives. *Revue Tawiza*, 48. Recuperado de <http://www.revuetawiza.com>.
- Denney, N. W. y Palmer, A. M. (1981). Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures. *Journal of Gerontology*, 36, 323-328.
- Derkzen, D. (2007). *Impulsivity, social problem solving, and alcohol dependency as contributors to aggression in a sample of provincially incarcerated offenders* (Master's thesis no publicada).

University of Saskatchewan, Saskaton.

Desanges, J. (1983). Los protobereberes. En G. Mokhtar (Ed.), *Historia General de África II. Antiguas Civilizaciones de África* (pp.429-448). Madrid: UNESCO.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

Diago, M.P. (2001). *Concepción de la familia y sus repercusiones en el Derecho Internacional Privado*. Aequalitas, 6, 6-13.

Diaz-Aguado, M.J., Martínez R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Dijksterhuis, F. y Nijboer, J. (1987). Re-produktie van maatschappelijke kwetsbaarheid. En K. Doornbos y L. Stevens (Eds.), *De groei van bet spe-ciaal onderwijs. Analyse van historieen onderzoek* (pp. 198-222). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Duby, G. (1989). *Atlas Histórico Mundial*. Barcelona: Debate.

Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

Dodge, K., Coie, J., y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En W. Damon y R. M. Learner (Eds. de la serie) y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, 3, 719-788. New York, NY: Wiley.

Dodge, K., Petit, G. y Bates, J. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.

Dugas, M. J. y Robichaud, M. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety*

disorder. Nueva York: Routledge.

Edelbrock, C. S. (1988). Informant reports. En E. S. Shapiro y T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in the schools: Conceptual foundations and practical applications* (pp. 351-383). New York: Guilford.

Elliot, S. N., Gresham, F. M., Freeman, T. y McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the social skills rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 152-161.

Eron, L., Huesmann, R. y Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández, F. J. y Miranda, J. (2010). Relaciones de la aceptación sociométrica con inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento en escolares considerando diferencias de género y edad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479.

Esteve, J., Merino, D., Rius, F., Cantos, B. y Ruíz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural, *Revista de Educación*, 332, 357-381.

Smith, P. (1989). The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in school Peer Groups. Comunicación presentada en el congreso *Anual de la British Psychological Society*. Londres.

Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2005). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. Comunicación presentada en el IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.

Fatum, W.R. y Hoyle (1996). It is violence? School violence from the students perspectives: trends and intervention. *The School Counselor*, 44, 28-35.

Fernández-Baena, J., Trianes, M.V., De La Morena, M., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia

cotidiana entre iguales en el contexto escolar, *Anales de Psicología*, 27, 102-108.

Fernández, J. M. (2006). *Análisis de la relación entre la reflexividad-impulsividad y la hiperactividad*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2º Edition), London: Sage Publications.

Flores, M., Oudhof, H., González, N., Estrada, E. y Rodríguez, B. (2013). *Validación de la escala de agresividad infantil*. Comunicación presentada en el Tercer Congreso Internacional de Psicología por una psicología sin fronteras. Toluca.

Fogany, P., Target, M., Steele, M. y Steele, H. (1997). The development of violence and crime as it relates to security of attachment. En J. Osofsky (Ed.). *Children in a violent society* (pp. 150–177). New York: Guilford Press.

Frye, A. y Goodman, S. (2000). Which social problem solving components buffer depression in adolescent girls? *Cognitive Therapy and Research*, 24, 637-650.

Fujihara, T., Kohyama, T., Andreu, J. y Ramírez, J. (1999). Justification of interpersonal aggression in Japanese, American and Spanish students. *Aggressive Behavior*, 25(3), 185-195

Gadgil, M. y Vartar, V. (1976). The sacred groves of Western Ghats in India. *Economic Botany* 30, 152-160.

Gámez, S. (2012). Los morabitos desde una perspectiva de género. En A.I. Lara (Ed.), *Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: mujer y arte* (pp.95-111). Melilla: Geepp.

Garaigordobil M. y Oñederra J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322.

Girard, K., y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas, manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica S.A.

Goldfried, M. y D'Zurilla, T. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C.

Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. I, pp. 151-196). Nueva York: Academic Press.

Gómez-Valdés, J., Hünemeier, T., Quinto-Sánchez, M., Paschetta, C., De Azevedo, S., González, M., Martínez-Abadías, N., Mireia, E., Pucciarelli, H., Salzano, F., Bau, C., Cátira, M. y Rolando, J. (2013). Lack of Support for the Association between Facial Shape and Aggression: A Reappraisal Based on a Worldwide Population. *Genetics Perspective. Plos One*, 8(1), 1-8.

Gómez, L. (2000). Agresión. En L. Gómez y J. Canto Ortiz (Eds), *Psicología Social* (pp. 139-151). Madrid: Ediciones Pirámide.

González, P., Carrasco M., Gordillo R., Del Barrio, Holgado F. (2011). *La agresión infantil de cero a seis años*. Madrid: Visión Libros.

González, P. y Pelechano, V. (1996). Programa integrado de entrenamiento en habilidades interpersonales para ciclo medio. En V. Pelechano (Dir.), *Habilidades interpersonales: teoría mínima y programas de intervención*, Vol. 2 (pp. 351-382). Valencia: Promolibro.

Goodman S., Gravitt G. y Kaslow N. (1995). Social problem solving: A moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(4), 473-485.

Greene, S., Prieve, J. y Morrison, R. (1969). The 1970 census of population occupational classification system. The statistical reporter, bureau of the budget, 70(6), 77-84.

Guerra, N., Huesmann, L., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 518-528.

Haaga, D., Fine, J., Roscow, D., Stewart, B. y Beck, A. (1995). Social problem-solving deficits, dependency and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 147-158.

Haselhuhn, M. y Wong, E. (2011). Bad to the bone: facial structure predicts unethical behaviour. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*.

- Hattstein, M. y Delius, P. (2012). *Islam. Arte y arquitectura*. Potsdam: H.F. Ullmann.
- Hay, C., Forston, E., Hollist, D., Altheiner, I. y Schaible, L. (2007). Compounded risk: The implications for delinquency of coming from a poor family that lives in a poor community. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 593-605.
- Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: intervention for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Helmers, K., Young, S. y Pihl, R. (1995). Assessment of measures of impulsivity in healthy male volunteers. *Personality and Individual Differences*, 19, 927-935.
- Heppner, P. P. y Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hocker, J. y Wilmot, W. (1991). *Interpersonal conflict*. Dubuque: William C. Brown Company.
- Holgado, I. y Razgallah, H. (1997). La mujer bereber o el vacío de la identidad femenina. *África Internacional*, 19, 71-90.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four-factor index of social status*. Working paper. Departament of Sociology, Yale University, New Haven, CN.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C. y Elisa Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C., Hidalgo, M., Méndez, F. e Inderbitzen, H. (2003). The teenage inventory of social skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2013. Datos provisionales. Extraído de <http://www.ine.es/prensa/np776.pdf>
- Izard, C.E. (1993). Organitational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.631 - 642). New York: The Guilford Press.
- Jay, A. (2010). *Cultural differences: Their effect on social skill development*. Tesis Doctoral.

Providence: Providence College.

Jiménez, J. y Serrano, M. (2014). Desensibilización a la violencia: una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Uaricha*, 11(25), 70-81.

Joffe, R. D., Dobson, K., Fine, S., Marriage, K. y Haley, G. (1990). Social problem-solving in depressed, conduct-disordered and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 565–575.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23, 661-674.

Kant, G., D'Zurilla, T. y Maydeu-Olivares, A. (1997). Social problem-solving as a mediator of stress-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community adults. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 73-96.

Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York, Academic Press.

Kawabata, Y., Alink, L., Tseng, T., Van Ijzendoorn, M. y Crick, N. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278.

Kenrich, D.T. y Strinfield, D.O. (1980). The role of poor peer relationship in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Child-hood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.

Klinterberg, B. A., Andersson, T., Magnusson, D. y Stattin, H. (1993). Hyperactive behaviour in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: a longitudinal study of male subjects. *Personality and Individual Differences*, 15, 381-388.

Korat, O., Klein, P. y Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and childrens emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20 (4), 361-398.

Kumpulainen K, y Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their

psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1567-1577.

Kiyonaga, K., Mugishima, F. y Takahashi, Y. (1985). An investigation of the delinquency related to bullying: IV. Situations of the delinquency and the attitudes of the subjects toward bullying. *Reports of National Researchs Institute of Police Science*, 26 (2), 144-161.

Kiyonaga, K., Mugishima, F. y Takahashi, Y. (1986). An investigation of the delinquency related to bullying: IV. Bullying and the response by the junior high school students who committed delinquency related to it. *Reports of National Researchs Institute of Police Science*, 27(2), 180-195.

Landy, S. y Peters, R. (1992). Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years. En R. D. Peters, R. J. McMahon y V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 1-30). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lane, S. D. y Cherek, D. R. (2000). Analysis of risk taking in adults with a history of high risk behavior. *Drug Alcohol Depend*, 60, 179-187.

Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

Lemstra, M., Nielsen, G., Rogers, M., Thompson, A. y Moraros, J. (2012). Risk indicators and outcomes associated with bullying in youth aged 9-15 years. *Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne De Sante Publique*, 103(1), 9-13.

Loeber, R. y Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Long, J., y Pellegrini, A. (2003). Studying change in dominance and bullying with linear mixed models. *School Psychology Rewiew*, 32(3), 401-417.

López-Soler, C., García, C., Murcia, L., Martín, C., Cortegano, M., López-Mora, I. y López-García, G. (1995). Problemas psicopatológicos en una muestra clínica de niños-niñas: taxonomías empíricas. *Anales de Psicología*, 11(2), 129-141.

- López, C., García, C., Murcia, L., Martín, C., Cortegano, M., López-Mora, I. y López-García, G. (1995). Problemas psicopatológicos en una muestra clínica de niños-niñas: Taxonomías empíricas. *Anales de Psicología*, 11(2), 129-141.
- Lorber, M., O'Leary, S. y Slep, A. (2011). An initial evaluation of the role of emotion and impulsivity in explaining racial/ethnic differences in corporal punishment. *Developmental Psychology*, 47, 1744-1749.
- Lowestein, L. F. (1994). The intensive treatment of bullies and victims of bullying in a therapeutic community and school. *Education Today*, 44, 62-68.
- Lucas, B. y Martínez, R. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 89-99.
- Lumeng, J., Forrest, P., Appugliese, D., Kaciroti, N., Corwyn, R. y Bradley, R. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, 125(6), 1301-1307.
- Mahirah, Z. y Suryani, N. (2012). School Violence and Juvenile Delinquency in Malaysia: A Comparative Analysis between Western Perspectives and Islamic Perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1512-1521.
- Marcuse, H. (1968). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Alianza.
- Marín, R. (1996). La familia en el islam. Su doctrina y evolución en la sociedad musulmana. *Estudios de Asia y África*, 1(99), 111-140.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Marsh, D., Dougherty, D., Mathias, C., Moeller, F. y Hicks, L. (2002). Comparisons of women with high and low trait impulsivity using behavioral models of response disinhibition and reward-choice. *Personality and Individual Differences*, 33 (8), 1291-1310.
- Martínez, C. (2004). El ribât en el Al-Andalus. Enclaves militares y centros de transmisión mística (siglos IX-XI d.C.). En F. Franco y M. De Epalza (Eds.), *La rábita en el islam: estudios interdisciplinares: congresos internacionales de Sant Carles de la Ràpita (1989, 1997)*

(pp.49-58). Alicante: Universidad de Alicante.

McMurran, M., Blair, M. y Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.

McMurran, M., Blair, M., y Egan, V. (2002). An Investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behaviour*, 28, 439-445.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behaviour modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Messer, S. (1976). Reflection-Impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1026-1052.

Mestre, M., Samper, P. y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.

Miller, G., Galanter, E. y Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Mohamed, M. (2010). Valores, ritos y costumbres de la Cultura Bereber. En J.L. López (Ed.), *Aulas Interculturales* (pp.37-51). Melilla: Geepp.

Molnar, B., Cerda, M., Roberts, A., y Buka, S. (2008). Effects of neighborhood resources on aggressive and delinquent behaviors among urban youths. *American Journal of Public Health*, 98(6), 1086-1093.

Moustaoui, A. (2003). La lengua amazigh en la política lingüística de Marruecos. *Butlletí del centre mercator: dret i legislació lingüístics*, 54, 41-55.

Moustaoui, A. (2008). Diversidad lingüística, política lingüística y discursos en Marruecos: hacia la regulación o el conflicto. *Al-Andalus Magreb*, 15. Extraído de <http://revistas.uca.es/index.php/aam/article/view/607>.

Munroe, R., Hulefeld, R., Rodgers, J., Tomeo, D. y Yamazaki, S. (2000). Aggression among children

in four cultures. *Cross-Cultural Research*, 34 (1), 3-25.

Muñoz, R. (1994). *La piedra zanata y el mundo mágico de los guanches*. Museo Arqueológico, Cabildo de Tenerife.

Muzzolini, A. (1993). Religions Anciennes au Sahara. *Studia Africana*, 4.

Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 57-54.

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.

Nezu, A. (1987). A problem-solving formulation of depression: A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*, 7, 122-144.

Nezu, A. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35 (1), 1-33.

Nezu, A. M. y D'Zurilla, T. J. (1989). Social problem solving and negative affective conditions. En P. C. Kendall y D. Watson (Dir.), *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features* (pp. 285-315). New York: Academic Press.

Nezu, A. M. (1986). Negative life stress and anxiety: Problem solving as a moderating variable. *Psychological Reports*, 58, 279-283.

Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. y Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child Care Health and Development*, 31(6), 693-701.

O'Donnell, J., Hawkins, J. y Abbott, R. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 529-537.

O'Moore, A. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin school. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

Olafsen, R. y Viemero, V. (2000). Bully/victim problems in coping with stress in school among 10-to12 year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.

- Oliva, L., Rivera, E., González, M. y Yedra, L. (2012). Comportamiento agresivo en estudiantes de 4 hasta 22 años de edad de Xalapa-México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, julio-diciembre.
- Oliva, L., Rivera, E., León, D. y Calderón, M. (2011). Diferencias y similitudes en la manifestación de la violencia escolar desde la primaria hasta la universidad. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Investigación de Chiapas*.
- Oliva, L. y Rodríguez, L. (1999). Comportamiento agresivo en niños preescolares. *Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4 (2), 327-338.
- Oliver, J., Rosel, J. y Jara, J. (2000). Modelos de regresión multinivel: aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 12(3), 487-494.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee. (Eds.), *The nature of/school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions*. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: EDEBÉ.
- Orzechowska, A., Florkowski, A., Gruszynski, W., Galecki, P. y Talarowska, M. (2009). Socio-economic status, aggressive behaviours and coping with stress. *Psychiatry*, 43 (1), 53-63.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. y Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Ouakrim, O. (1995). *Fonética y fonología del Bereber*. Bellaterra (Barcelona): Universidad Autònoma de Barcelona.

- Paíno, S. y Rodríguez, F.J. (1998). Socialización y delincuencia. Un estudio en la prisión de Villabona (Asturias). En V. Garrido y M. D. Martínez (Eds.), *Educación Social para delincuentes* (pp. 97-136). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Paíno, S., Rodríguez, F.J., Martino, J. M. y Costa, J. (1999). Drogodependencia y medio penitenciario. Variables diferenciales con incidencia en el abandono del consumo. En F.L. Meléndez (Coord.), *Derecho penal y psiquiatría forense* (pp.321-342). Cádiz: Bolillo.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). SPSS 11. *Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Palomero, E. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41 (8), 19-38.
- Parke, R. y Slaby, R. (1983). The development of aggression. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4, pp.429-448). New York: John Wiley and Sons.
- Parrot, D. y Giancola, P. (2007). Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280- 299.
- Pascon, P. (1983). *Le Haouz de Marrakech I*. Tanger: Editions Marocaines et Internationales.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S. y Caprara, G.V. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior, and aggression in pre-adolescents: A cross-national study. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 691-703.
- Patterson, G. (1977). Naturalistic observation in clinical assessment. *Journal of Abnormal of Child Psychology*, 5, 309-322.
- Patterson, G., De Baryshe, B. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Patterson, G., Kupersmindt, J. y Vaden, N. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household

- composition as predictors of children's school-based competencies. *Child Development*, 61, 485-494.
- Pettit G. y Bates J. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Pinheiro, C. y Mena, P. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(2), 656-666.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Extraído de <http://www.elrefugioesjo.net/bullying/cisneros-VII.pdf>
- Plazas, A., Aponte, R. y López, S. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 17, 176-195.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. y Oberklaid, F. (1993). Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32 (2), 291-304.
- Ramírez, E. (2002). Inmigración y Convivencia: ¿Convergencia o Divergencia? En Herrera, F., Mateos F., Ramírez S., Ramírez, M. y Roa, J. (Coords): *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I* (pp.271-288). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Ramírez, J. (1993). Acceptability of aggression in four Spanish regions and a comparison with other European countries. *Aggressive Behavior*, 19(3), 185-197.
- Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2006). Aggression and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity). Some comments from a research project. *Neuroscience And Biobehavioral Reviews*, 30, 276-29.
- Real Academia Española, (2001). Diccionario de la lengua española (22.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 306, de 17 de diciembre de 2010.

- Reinecke M., DuBois D. y Schultz T. (2001). Social problem solving, mood and suicidality among inpatient adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 743-756.
- Roa, J., Ramírez, M. y Herrera, M. (2002). El estilo educador de los padres en la sociedad pluricultural ceutí. En Herrera, F., Mateos, F., Ramírez, F., Ramírez, M. y Roa, J. (Coords): *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I* (pp. 253-260). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Rockhill, C. y Asher, S. (1992). Peer assessment of the behavioral characteristics of poorly accepted boys and girls. Comunicación presentada en la *Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Rodríguez-Fornells, A. y Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28, 639-645.
- Rodríguez, F.J., Hernández, E. y Cuesta, M. (2001). Familia y características diferenciales de comportamientos desconsiderados en la Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos retos*. Gijón.
- Rontomé, C. y Cantón, J. (2009). Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995- 2009. Melilla: Sociópolis.
- Rubin, K. y Rose-Krasnor, L. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. En V.B. van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (pp.283-323). New York: Plenum.
- Rutter, M. (1980). *Changing youth in a changing society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge:

Cambridge University Press.

- Sacco, W. y Graves, D. (1984). Childhood depression, interpersonal problem solving, and self-ratings of performance. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 10-15.
- Salkind, N. y Nelson, C. (1980). A note of the developmental nature of Reflection-Impulsivity. *Developmental Psychology*, 16, 237-238.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescent's participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- Samama, Y. (1996). Les femmes et la représentation de l'espace: l'exemple de Télouet dans l'Atlas Marocain. *Awal*, 13, 27-42.
- Sarmiento, C., Vargas, M. y Díaz, R. (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 17-23.
- Scarpa, A. y Raine, A. (2000). Violence associated with anger and impulsivity. En Borod, J. (eds). *The neuropsychology of emotion* (pp. 320 – 339). Nueva York: Oxford University Press.
- Scrandroglio, B., Martínez, J., Martín, M.J., López, J., Martín, A., San José, M.C. y Martín, J. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6-15.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela, España 2005*. Paterna: Goaprint D.L.
- Serrano, I. (2011). *Agresividad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Shea, B. y Wiener J. (2003). Social Exile: The Cycle of Peer Victimization for Boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18, 55-90.
- Shortt, J., Bush, L., McCabe, J. y Gottman, J. (1994). Children's physiological responses while facial expressions of emotions. *Merrill-Palmer Quartely*, 40 (1), 40-59.
- Shure, M. (1997). Interpersonal Cognitive Problem Solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. En G. Albee y T. Gullotta

(Eds.), *Primary Prevention Works* (pp.167-188). Thousand Oaks: Sage Publications.

Shure, M. y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-355.

Shure, M. y Spivack, G. (1988). Interpersonal Cognitive Problem Solving. En R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion y J. Ramos-McKay (Eds.), *14 Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* (pp. 69-82). Washington: American Psychological Association.

Siever, L. (2008). Neurobiología de la agresividad y la violencia. *American Journal of Psychiatry*, 165, 429-442.

Smith, P. (1989). The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in school Peer Groups. Comunicación presentada en el *Congreso Anual de la British Psychological Society*. Londres.

Smith, P. (1999). England and Gales. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee. (Eds.), *The nature of/school bullying: A cross-national perspective* (pp. 68-90). London: Routledge.

Smith, P. (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive? En P. Hawley, T. Little y P. Rodkin (Eds.) *Aggression and adaptation. The bright side to bad behavior* (pp.65-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, P. y Boulton, M. (1991). *Self-esteem, sociometric status, and peer perceived behavioral characteristics in middle school children in the United Kingdom*. Comunicación presentada en el XI Meeting of the ISSBD. Minneapolis.

Smith, P.K. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.). *Violencia y escuela* (pp. 59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.

Spielberger, C., Miguel-Tobal, J., Casado, M. y Cano, A. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo: STAXI 2*. Madrid: TEA Ediciones.

Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.

Stanford, M., Greve, K. y Dickens, T. (1995). Irritability and impulsiveness: Relationship to self-

- reported impulsive aggression. *Personality and Individual Differences*, 19, 757-760.
- Staude-Müller, F., Bliesener, T. y Luthman, S. (2008). Hostile and hardened? An experimental study on (de-)sensitization to violence and suffering through playing video games. *Swiss journal of psychology*, 67(1), 41-50.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349 – 1358.
- Su, M., Mrug, S. y Windle, M. (2010). Social cognitive and emotional mediators link violence exposure and parental nurturance to adolescent aggression. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 39(6), 814–824.
- Suris A., Lind L., Emmett G., Borman P., Kashner M.y Barratt E. (2004). Measures of aggressive behavior: overview of clinical and research instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (2), 165-227.
- Taiqui, L., Seva, E., Román, J. y R´Ha, L. (2005). Los bosquetes de khaloa (morabitos) del Rif, Atlas Medio y región del Sus de Marruecos. *Ecosistemas*, 14(3), 31-41.
- Taylor, L., Saylor C., Twyman K. y Macias M. (2010). Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Children’s Health Care*, 39, 59-72.
- Timmers, M., Fischer, A. H., y Manstead, A. S. R. (1998). Gender differences in motives for regulating emotions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24, 974–985.
- Tisak, J., Maynard, A.M. y Tisak, M.S. (2002): AIRA: Measurement of adolescents judgments regarding intentions to respond to physical and verbal aggression. *Aggressive Behavior*, 28, 207-223.
- Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F. y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.

- Trianes, M. V. (1988). Enseñanza de Competencia Social en la Escuela: Breve Revisión crítica de los trabajos de Spivack y Shure. *Anuario de la U.N.E.D de Málaga*, 3, 163-188.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(1), 38-55.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bower.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De La Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en las soluciones a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 107-123.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1998). Problemas hipotéticos y status sociométricos en preescolar: un análisis situacional de las estrategias. *Escritos de Psicología*, 2, 13-26.
- Trianes, M.V., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M., Rivas, T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de Solución de Problemas Interpersonales en Preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16(50), 587-625.
- Trianes, M., Rivas, T. y Muñoz, A. (1991). Eficacia Diferencial de una intervención sobre Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales en niños preescolares inhibidos e impulsivos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17(56), 895-916.
- Tur, A. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F. y Ormel, J. (2006). Temperament,

- environment and antisocial behavior in a population sample of preadolescent boys and girls. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 422-432.
- Walker, S., Irwing, K. y Berthelsen (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Webster-Stratton, C. y Hammond M. (1998). Conduct problems and level of social competence in head start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- Yeung, D., Fung, H. y Kam, C. (2012). Age differences in problem solving strategies: The mediating role of future time perspective. *Personality and Individual Differences*, 53, 38-43.
- Young, J.C. y Chiland, C. (1994). *Children and Violence*. London: Jason Aronson.
- Zimmerman, F. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159 (4), 384-388.

CAPÍTULO 7

ANEXOS

ANEXO 1

Agresividad. Aggression Questionnaire -AQ-

(Buss y Perry, 1992)

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____ Centro: _____

Indica cómo cada una de las siguientes afirmaciones describe tu comportamiento, siendo 1: completamente falso, 2: bastante falso, 3: ni verdadero ni falso, 4: bastante verdadero, 5: completamente verdadero.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 01. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04. A veces soy bastante envidioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06. A menudo no estoy de acuerdo con la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Soy una persona apacible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Mis amigos dicen que discuto mucho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Sé que mis amigos me critican a mis espaldas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Tengo dificultades para controlar mi genio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. He amenazado a gente que conozco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. He llegado a estar tan enfadado que rompía cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 2

Evaluación de iguales. Prueba sociométrica ad hoc de evaluación de la agresividad por iguales

Convivencia escolarización

¿Cómo actúan mis compañeros/as de clase?

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____ Centro: _____

Por favor, marca con una X la casilla que más se ajuste al **comportamiento de tus**

COMPAÑEROS y COMPAÑERAS

| PEGA, EMPUJA O DA PATADAS | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre |
|------------------------------|---------------|------------------|-----------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| ... | | | |

| COMIENZA LAS PELEAS | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre |
|------------------------|---------------|------------------|-----------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| ... | | | |

| MOLESTA A LOS DEMÁS | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre |
|------------------------|---------------|------------------|-----------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| --- | | | |

ANEXO 3

Resolución de Problemas Interpersonales. Cuestionario ad hoc de problemas hipotéticos.

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____ Centro: _____

A continuación vas a leer tres breves historias. Léelas detenidamente y contesta a las preguntas que se te hacen sobre ellas.

HISTORIA 1

Una alumna ha escrito palabras feas en la pizarra, cuando llega el maestro la alumna que ha escrito en la pizarra acusa a un alumno de haber escrito esas palabras.

¿Qué puede hacer el alumno acusado?

¿Qué otra cosa puede hacer?

¿Qué más podría hacer el alumno?

HISTORIA 2

Un alumno insulta gravemente a otro alumno sin que éste vea motivos.

¿Qué puede hacer el alumno insultado?

¿Qué otra cosa puede hacer?

¿Qué más podría hacer el alumno?

HISTORIA 3

Una alumna echa del grupo para jugar a otra alumna.

¿Qué puede hacer la alumna echada del grupo?

¿Qué otra cosa puede hacer?

¿Qué más podría hacer la alumna?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 4

Impulsividad. Teacher Report Form -TRF- (Formulario de Informe del Maestro Achenbach y Rescorla, 2001)

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____ Centro: _____

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 1. | Canturrea o hace otros ruidos raros en clase..... | 0 | 1 | 2 |
| 2. | Es presumido/a, engreído/a..... | 0 | 1 | 2 |
| 3. | No se puede estar quieto/a, sentado/a, es movido/a, o hiperactivo/a..... | 0 | 1 | 2 |
| 4. | Movido/a..... | 0 | 1 | 2 |
| 5. | Molesta a otros compañeros..... | 0 | 1 | 2 |
| 6. | Impulsivo/a; actúa sin pensar..... | 0 | 1 | 2 |
| 7. | No respeta el turno al hablar..... | 0 | 1 | 2 |
| 8. | Altera la disciplina de la clase..... | 0 | 1 | 2 |
| 9. | Se comporta irresponsablemente..... | 0 | 1 | 2 |
| 10. | Le gusta llamar la atención o hacerse el gracioso/a..... | 0 | 1 | 2 |
| 11. | Habla demasiado..... | 0 | 1 | 2 |
| 12. | Se queja mucho..... | 0 | 1 | 2 |

ANEXO 5

Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana -CUVECO-(Fernández-Baena et al., 2011)

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____ Centro: _____

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas que te ocurren u observas en tu centro escolar. Por favor, responde marcando con una X la casilla que más se ajuste a tu experiencia personal del presente curso.

| | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | Bastante s veces | Casi siempre |
|--|-------|-------------|------------|------------------|--------------|
| 1. Me han empujado (en pasillo, patio, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me han dado puñetazos o patadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me han golpeado con un objeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me han robado algún objeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me han dicho que me iban a hacer daño o a pegar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Me han roto cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Me han amenazado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Se han burlado de mí o me han despreciado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los estudiantes usan drogas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los estudiantes destrozan cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Los estudiantes se meten en peleas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los estudiantes roban cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Los estudiantes amenazan a otros estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Se dicen insultos, tacos... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |